Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 8370214
Centre d'intérêt: 751

Etude clinique de l'enseignement du français, langue maternelle, au niveau secondaire, 1973-76 : rapport final / Gilles Dussault, Mariel Leclerc, Claire Turcotte, Jocelyne Roberge-Brassard, Toussant Fortin. -- Sainte-Foy : INRS-Education, 1977.
2 v. (iii, 276 p.) : graph. ; 28 cm.

Code: R-110 à R-111.

Cote Dewey: 440.712'714/E85 Cote LC: PC/2068/.C38

Descripteur(s): *Français (Langue) *Programme-cadre *Programme d'enseignement *Comportement de l'enseignant *Comportement de l'étudiant *Analyse de l'enseignement *Style d'enseignement *Communication verbale *Communication non verbale *Secondaire (Niveau)

Etude de l'enseignement du français, langue maternelle, au niveau secondaire, tel qu'observé dans dix-sept classes au moyen des systèmes de Flanders, Bellack, Joyce et Gallowuy. Cette étude est dite clinique à cause du nombre limité de sujets, de l'absence d'hypothèses formelles préalables et de son caractère analytico-descriptif. Les variables étudiées portent sur le curriculum (le programme-cadre de français et les programmes élaborés par les enseignants), sur l'enseignement (le comportement observable des enseignants et des apprenants durant les périodes d'enseignement; les perceptions des apprenants) et sur l'apprentissage.

Quatre classes de secondaire IV en 1973-1974, quatre classes de secondaire IV et trois de secondaire III en 1974-1975, trois classes de secondaire II et trois de secondaire I en 1975-1976 ont été observées, soit au total 17 enseignants et 475 élèves de la région de Québec. Ces classes ne constituent pas un échantillon représentatif. Dans chaque classe, trois périodes d'enseignement ont été enregistrées sur bandes magnétoscopiques, l'une en octobre, l'autre en janvier ou février, la dernière en avril ou mai. Trois séquences (début, milieu, fin) de quinze minutes consécutives de chaque enregistrement ont été retenues pour fin d'analyse.

L'étude du curriculum a révélé la souplesse du programme-cadre, une macro-individualisation qui découle de la liberté laissée aux enseignants dans l'élaboration de programmes spécifiques, mais aussi un entrecroisement des programmes des divers degrés du niveau secondaire et un manque possible de dénominateur commun substantiel aux divers programmes locaux ou régionaux. Tant pour les programmes que pour l'enseignement, ce qui ressort, c'est la diversité des styles d'enseignement. Tout se passe comme si le programme-cadre de français était l'occasion, pour chaque enseignant, non seulement de prendre une certaine distance à l'égard de la pédagogie traditionnelle mais de développer un style d'enseignement qui lui est propre.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 03
Notice(s) connexe(s): 8170072
Financement: Bénéficiaire - INRS-Education
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGES
Programme(s) de subvention - FCAC
Auteur de l'analyse: jr

E D U Q 8370214 A

ETUDE CLINIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS, LANGUE MATERNELLE, AU NIVEAU SECONDAIRE (1973-76): RAPPORT FINAL (PREMIERE TRANCHE)

Gilles Dussault
Muriel Leclerc
Claire Turcotte
Jocelyne Roberge-Brassard
Toussaint Fortin

R-110

INRS-Education
2383 Chemin Ste-Foy
Sainte-Foy, P.Q.
G1V 1T1

AVRIL 1977

nota bene

La préparation de ce rapport final exigeant beaucoup plus de temps que prévu, nous le publions par tranches successives, rendant ainsi accessibles les diverses parties de notre étude au fur et à mesure qu'elles sont terminées.

Chaque tranche portera un numéro d'identification propre, mais la numérotation des pages sera continue d'une tranche à une autre.

Cette première tranche comprend l'introduction et les chapitres 1 à 5 inclusivement, qui constituent les première et deuxième parties du rapport final et couvrent les pages 1 à 144.

G.D.

Remerciements

Nous remercions toutes les personnes et tous les organismes qui ont rendu possible cette recherche et plus particulièrement:

- Les dix-sept enseignants de la région métropolitaine de Québec et leurs élèves, qui ont bienveillamment accepté de nous fournir les données sur lesquelles porte notre étude clinique;

- Le Conseil des Arts du Canada et le programme PCAC du ministère de l'éducation du Québec, qui ont accordé des subventions de recherche à notre projet;

- Richard Bertrand, Paul Pierre, Gabriel Lemay, Jean-Jacques Bernier et Conrad Roy qui ont agi comme consultants;

- Colette Séréchal et Madeleine Bergeron qui ont dactylographié les rapports d'étape et Colette Bergeron qui a assumé la dactylographie du rapport final.

TABLE DES MATIERES

Remerciements . . . . . p. i

INTRODUCTION . . . . . p. 1

Postulats, caractéristiques,
objet et plan de la recherche

PREMIERE PARTIE: LES SUJETS DE L'ETUDE . . . . p. 15

Chapitre 1: les apprenants . . . . . p. 16
Chapitre 2: les enseignants . . . . . p. 22

DEUXIEME PARTIE: LE CURRICULUM . . . . . p. 24

Chapitre 3: le programme-cadre . . . . . p. 28
Chapitre 4: les programmes des enseignants . . p. 45
Chapitre 5: le curriculum: conclusion . . . p. 142

TROISIEME PARTIE: L'ENSEIGNEMENT

Chapitre 6: l'analyse de l'interaction
Chapitre 7: la flexibilité
Chapitre 8: le jeu du langage
Chapitre 9: le comportement non-verbal
Chapitre 10: l'enseignement: vue d'ensemble
et conclusion

QUATRIEME PARTIE: L'APPRENTISSAGE

Chapitre 11: la mesure des apprentissages
Chapitre 12: les résultats aux tests d'apprentissage

CINQUIEME PARTIE: ATTITUDES, PERCEPTIONS ET PERSONNALITE

Chapitre 13: les attitudes pédagogiques
des enseignants
Chapitre 14: l'orientation personnelle des enseignants

Chapitre 15: la perception étudiante de la relation interpersonnelle enseignant-apprenant
Chapitre 16: La perception étudiante de la réalité pédagogique

SIXIEME PARTIE: LES RELATIONS ENTRE LES VARIABLES

Chapitre 17: l'analyse de la matrice de corrélations

SEPTIEME PARTIE: LES BESOINS DES ENSEIGNANTS

Chapitre 18: les besoins des enseigants

CONCLUSION

INTRODUCTION*

Cette introduction comporte cinq sections:

-- Nous y énonçons d'abord les deux postulats qui sont à l'origine de nos travaux;

-- Nous indiquons ensuite ce que nous semblent être les trois caractéristiques principales de cette étude que nous appelons clinique;

-- Nous traitons des variables qui sont objets d'observation, d'analyse et de mesure dans cette recherche, de même que des instruments utilisés pour les observer, les analyser et les mesurer;

-- Nous présentons nos hypothèses exploratoires;

-- Nous donnons le plan général du présent rapport.

---

* Rédaction: Gilles Dussault

DEUX POSTULATS

Deux postulats sont à l'origine de la recherche dont nous présentons ici le rapport final.

Premier Postulat: L'apprentissage et l'enseignement du français, langue maternelle, au Québec, sont liés à la survie de la culture d'expression française en Amérique du nord et constituent donc un objet privilégié de recherche en milieu scolaire.

Ce premier postulat explique que notre équipe de recherche ait décidé, à la suite des travaux qu'elle avait accomplis en analyse de l'enseignement et en curriculum de 1969 à 1973, de concentrer ses activités dans le domaine spécifique des programmes de l'enseignement et de l'apprentissage du français, langue maternelle. Le choix du niveau secondaire s'explique, quant à lui, par le fait que l'équipe avait, de 1969 à 1973, surtout oeuvré à ce niveau.

Deuxième Postulat: Le nombre restreint de théories et de lois scientifiques dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage scolaires invite à poursuivre des recherches empiriques de nature clinique susceptibles de fournir les éléments nécessaires à des recherches expérimentales qui, dans l'état présent des connaissances, demeurent précaires, sinon plus ou moins arbitraires.

Ce postulat relève d'une philosophie des sciences que nous avons définie ailleurs (1). Il manifeste notre conviction que nous sommes, dans les domaines du curriculum, de l'enseignement et de l'apprentissage, davantage au stade du non-savoir qu'à celui du savoir, et que certains moyens sont plus aptes que d'autres à nous faire passer d'un stade à l'autre.

---

(1) Gilles Dussault, "The Nature of Science and of Scientific Inquiry", dans A Theory of Supervision in Teacher Education, New York: Teachers College Press, Columbia University, 1970, pp. 8-36; et Gilles Dussault, "La recherche sur l'enseignement: perspectives historiques et épistémologiques", dans L'Analyse de l'enseignement, Montréal: Presses de l'Université du Québec, 1973, pp. 13-27.

LES TROIS CARACTERISTIQUES PRINCIPALES DE L'ETUDE CLINIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS

Cette étude du curriculum, de l'enseignement et de l'apprentissage du français, langue maternelle, au niveau secondaire est dite CLINIQUE pour trois raisons principales: le nombre limité de sujets sur lesquels elle porte; l'absence d'hypothèses formelles préalables; le caractère analytico-descriptif de l'étude du phénomène complexe qu'est l'enseignement du français.

Nombre limité de sujets

Nous disons de notre étude qu'elle est CLINIQUE parce qu'elle porte sur un nombre très limité de classes: quatre classes de secondaire IV en 1973-74, quatre classes de secondaire IV et trois de secondaire III en 1974-75, trois classes de secondaire II et trois de secondaire I en 1975-76. Au total, donc, 17 enseignants et près de 500 apprenants.

De plus, ces enseignants n'ont pas été choisis au hasard (et ne peuvent donc être considérés comme un échantillon représentatif) mais désignés soit par une association professionnelle, soit par d'autres professeurs de français, soit par la direction des écoles que nous souhaitions inclure dans l'étude.

En conséquence, le traitement statistique des données recueillies ne peut fournir, au mieux, que des indices ou des pistes pour des recherches ultérieures. Notre étude n'est donc que marginalement d'ordre statistique et c'est pourquoi nous l'appelons CLINIQUE.

Absence d'hypothèses formelles préalables

En vertu du second postulat dont nous avons parlé plus haut, notre étude n'énonce, au point de départ, aucune hypothèse formelle mais vise à recueillir des faits dont l'analyse, nous l'espérons, permettra la formulation de telles hypothèses pour d'autres recherches.

Il ne faudrait pas croire toutefois que nous n'avions aucune opinion préalable sur les relations qui pourraient ou devraient exister entre certaines des variables que nous étudions: les hypothèses exploratoires que nous présenterons plus loin témoignent du contraire. Mais nous considérons que nous ne disposions pas, au début de cette recherche, de données empiriques suffisantes pour formuler des hypothèses formelles et par conséquent pour entreprendre une recherche expérimentale visant à vérifier de telles hypothèses.

Par conséquent, une deuxième raison qui nous amène à considérer cette étude comme CLINIQUE est le fait qu'elle soit empirique mais non expérimentale.

Description détaillée d'un phénomène complexe

Une troisième -- et la principale -- raison pour laquelle nous qualifions cette étude de CLINIQUE est que nous visons d'abord et avant tout à fournir une description la plus détaillée possible de cette réalité complexe que sont l'enseignement et l'apprentissage d'une langue maternelle, tout en évitant de porter, sur les quelques sujets dont nous faisons l'étude, des jugements de valeur qui, compte tenu de l'état actuel des connaissances en ce domaine, reposeraient sur des bases extrêmement fragiles.

La description détaillée du phénomène de l'enseignement du français exige que l'on porte simultanément attention au plus grand nombre possible de variables et que l'on utilise en conséquence un nombre relativement grand d'instruments variés. Pour une équipe donnée de chercheurs, le nombre de variables qui peuvent être considérées est inversement proportionnel au nombre de sujets chez lesquels on peut les considérer. Notre souci d'étudier un grand nombre de variables explique le petit nombre de sujets sur lesquels porte notre étude.

Notre étude est donc CLINIQUE pour cette troisième et principale raison qu'elle vise à une description la plus détaillée possible du phénomène de l'enseignement du français.

Etude clinique: résumé

Notre étude est CLINIQUE parce qu'elle traite d'un nombre limité de sujets et qu'elle vise, en vue de la formulation éventuelle d'hypothèses formelles, à procéder à une description analytique relativement détaillée de l'enseignement du français, langue maternelle, au niveau secondaire.

LES VARIABLES ETUDIEES ET LES INSTRUMENTS UTILISES

Trois grands domaines de variables sont objets de recherche dans notre étude clinique. Ce sont les domaines du curriculum, de

l'enseignement et de l'apprentissage. Dans chacun de ces domaines, nous avons retenu un nombre plus ou moins grand de variables. Quelques autres variables considérées ne se rattachent explicitement à aucun de ces domaines.

Le Curriculum

Deux variables sont retenues dans ce domaine: le programme-cadre de français pour les écoles secondaires et les programmes élaborés par les enseignants.

Le programme-cadre est étudié en soi. Chacun des programmes des enseignants est étudié en soi et en relation tant avec le programme-cadre qu'avec les programmes des autres enseignants du même niveau (voir figure 1).

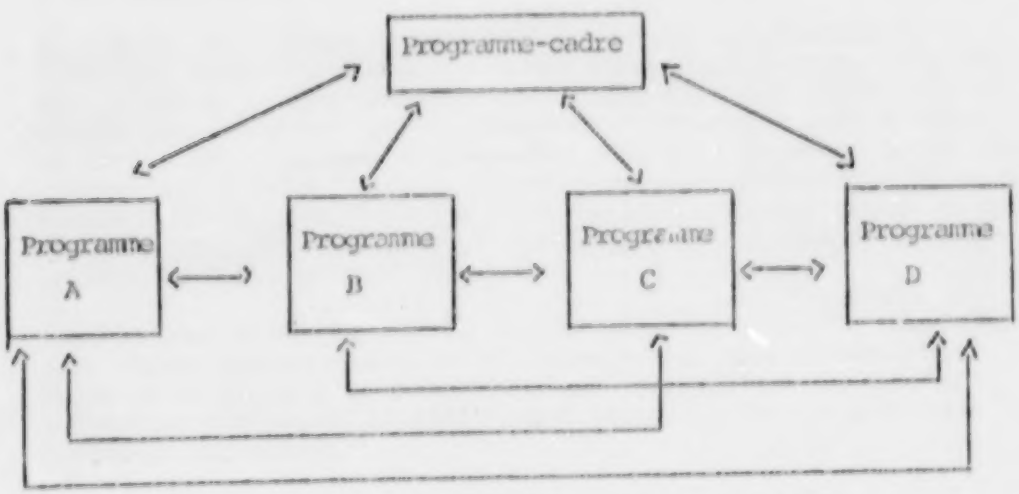


FIGURE 1: Les variables du domaine du curriculum.

L'instrument majeur utilisé pour l'étude des programmes est le système théorique proposé par Mauritz Johnson Jr. (1).

Ce schème nous permet de constater la présence ou l'absence dans le programme-cadre et dans les programmes élaborés par les enseignants, des éléments constitutifs essentiels d'un curriculum: objectifs, critères de sélection et critères de structure des objectifs.

---

(1) Mauritz Johnson Jr. "Definitions and Models in Curriculum Theory". Educational Theory, Vol. 17, No. 2, April 1967, pp. 127-140.

La comparaison des programmes élaborés par les enseignants avec le programme-cadre permet d'observer à quel point les éléments constitutifs des premiers et du second sont semblables.

La comparaison des programmes entre eux vise à vérifier si les programmes d'un même niveau sont semblables ou non. Le point majeur de comparaison est ici la liste des objectifs établie par chaque enseignant.

L'Enseignement

L'enseignement est le domaine dont nous avons retenu le plus grand nombre de variables pour notre étude clinique. Toutes les variables retenues se rattachent soit aux enseignants, soit aux apprenants, soit aux relations enseignant-apprenants, soit aux relations apprenants-apprenants.

Un premier sous-groupe de variables du domaine de l'enseignement réfère au comportement observable des enseignants et des apprenants durant les périodes d'enseignement. Comme aucun des systèmes développés pour l'analyse de l'enseignement ne réussit à rendre compte de toutes les dimensions du phénomène observé, nous avons choisi d'analyser nos données à l'aide de quatre systèmes différents: ceux de Flanders, de Bellack, de Joyce et de Galloway. Chacun de ces quatre systèmes nous permet de dégager des aspects spécifiques de l'enseignement du français (voir figure 2).

Les systèmes de Flanders et de Bellack tiennent compte du comportement verbal des apprenants et des enseignants. Les systèmes de Joyce et de Galloway ne considèrent que l'enseignant, le premier permettant d'analyser le comportement verbal et le second le comportement non-verbal.

L'utilisation du système de Flanders vise principalement à fournir des données (a) sur le pourcentage du temps de classe utilisé par l'enseignant et les apprenants, (b) sur les caractéristiques du rôle global des apprenants, (c) sur le type d'influence exercé par l'enseignant.

En recourant au système de Bellack, nous voulons (a) constater si, dans les classes observées, les règles régissant le jeu de l'interaction verbale enseignant-apprenants sont semblables aux règles générales qu'a identifiées Bellack, (b) analyser les rôles réciproques des enseignants et des apprenants.

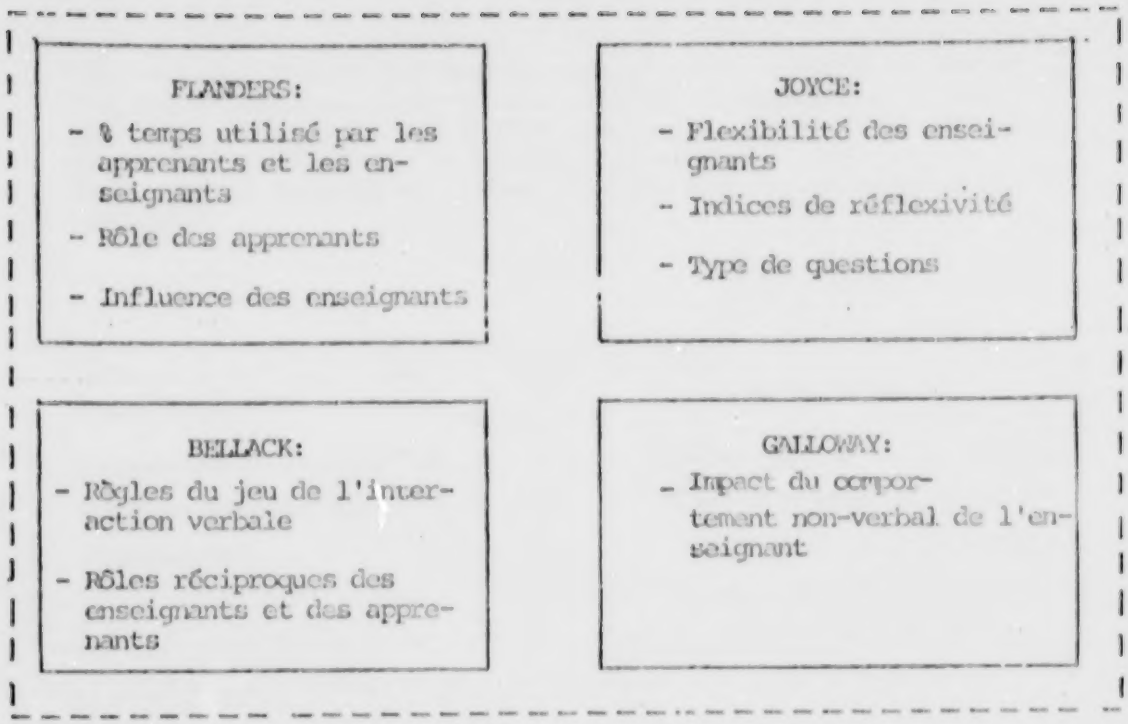


FIGURE 2: L'analyse de l'enseignement dans l'Etude Clinique de l'enseignement du français, langue maternelle, au niveau secondaire.

Le système de Joyce nous permet de considérer plus en détails le comportement verbal des enseignants et particulièrement (a) la flexibilité générale des enseignants définie par le recours aux 17 stratégies qui correspondent aux sous-catégories du système, (b) les types de questions posées par les enseignants, (c) la capacité des enseignants d'adapter leur comportement verbal aux diverses situations, capacité révélée par deux indices de réflexivité.

Enfin, le système de Galloway nous amène à examiner une dimension de l'enseignement dont aucun des trois autres systèmes ne tient formellement compte: l'impact du comportement non-verbal des enseignants.

Un second sous-groupe de variables du domaine de l'enseignement réfère aux perceptions des apprenants (voir figure 3).

Grâce au test élaboré par Barrett-Lennard, nous mesurons la perception qu'ont les apprenants de leur relation interpersonnelle avec leur enseignant tandis que le PERPE secondaire mesure la perception qu'ont les apprenants de la situation pédagogique créée par leur professeur de français et de leur relation avec lui en tant que professionnel.

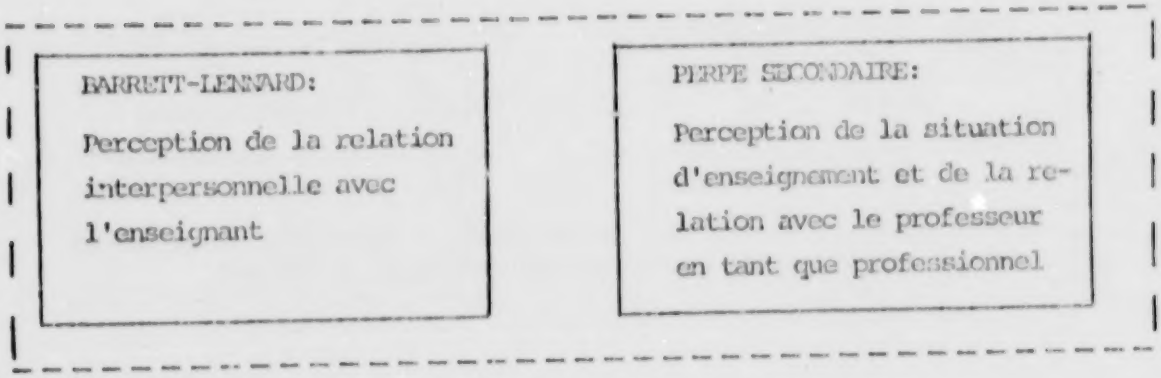


FIGURE 3: La mesure des perceptions des apprenants dans l'Etude Clinique de l'enseignement du français, langue maternelle, au niveau secondaire.

L'Apprentissage

Le curriculum proposant des objectifs d'apprentissage et l'enseignement visant, en principe, à faciliter ces apprentissages, nous ne pouvions omettre, dans notre étude, la mesure des apprentissages. Nous avons, en collaboration avec des enseignants, développé des tests pour la mesure des apprentissages en savoir écouter, savoir lire et savoir écrire (voir figure 4). Pour le savoir parler, nous aurions souhaité mesurer la qualité de la langue des apprenants. Toutefois les ressources dont nous disposions ne nous ont pas permis de procéder à cette mesure.

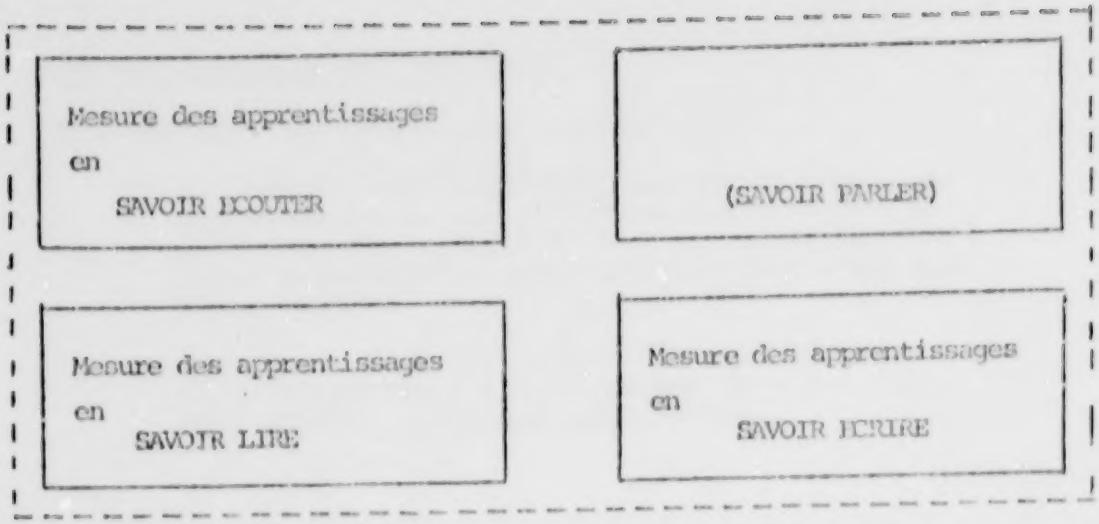


FIGURE 4: La mesure des apprentissages dans l'Etude Clinique de l'enseignement du français, langue maternelle, au niveau secondaire.

Autres variables

A la mesure des variables des trois domaines du curriculum, de l'enseignement et de l'apprentissage que nous venons d'énumérer, nous avons ajouté des mesures de personnalité et d'attitudes des enseignants, la mesure du statut socio-économique des apprenants et l'identification des besoins des enseignants en regard de l'enseignement du français au niveau secondaire.

Nous avons, grâce au MTAI, mesuré les attitudes pédagogiques des enseignants.

En 1974-75 et 1975-76, nous avons ajouté une mesure de l'orientation personnelle des enseignants au moyen du POI de Shostrom.

Nous avons mesuré le statut socio-économique des apprenants en nous servant des classifications utilisées pour le recensement du Canada.

L'identification des besoins des enseignants en regard de l'enseignement du français a été faite grâce à une entrevue non structurée avec chaque enseignant.

Les variables étudiées: conclusion

Pour conclure, nous faisons deux remarques:

-- Premièrement, nous avons choisi ces variables parce qu'elles nous semblaient définir plus essentiellement que d'autres la réalité de l'enseignement du français, ce qui équivaut à reconnaître une relative subjectivité de notre choix des variables à étudier.

-- Deuxièmement, nous avons retenu ces variables de préférence à d'autres à cause des liens que nous présumons exister entre elles, d'où nos hypothèses exploratoires.

HYPOTHESES EXPLORATOIRES

Dès le point de départ de notre étude, nous présumions que des liens devraient exister entre certaines variables, à cause de la nature même de ces variables. Le nombre de ces hypothèses a augmenté au fur et à mesure que nous procédions à l'observation de la réalité et à l'analyse de nos données. Ces liens présumés constituent ce que nous appelons nos hypothèses exploratoires.

En plus de ces hypothèses exploratoires, nous avons examiné s'il existe d'autres liens entre certaines des variables que nous avons mesurées.

Nous traiterons successivement (a) de nos hypothèses exploratoires et (b) de la recherche d'autres liens possibles. Dans la figure 5, les variables que nous présumons reliées (hypothèses exploratoires) sont réunies par des traits continus. Les liens possibles y sont indiqués par des lignes pointillées.

Liens présumés

Nos hypothèses exploratoires sont les suivantes:

-- Les enseignants d'un niveau donné qui acceptent les principes directeurs du programme-cadre élaboreront des programmes différents les uns des autres (compte tenu que l'on présume que chaque groupe d'apprenants a des besoins différents). Cette hypothèse sera examinée lors de l'étude des programmes des enseignants de chaque niveau.

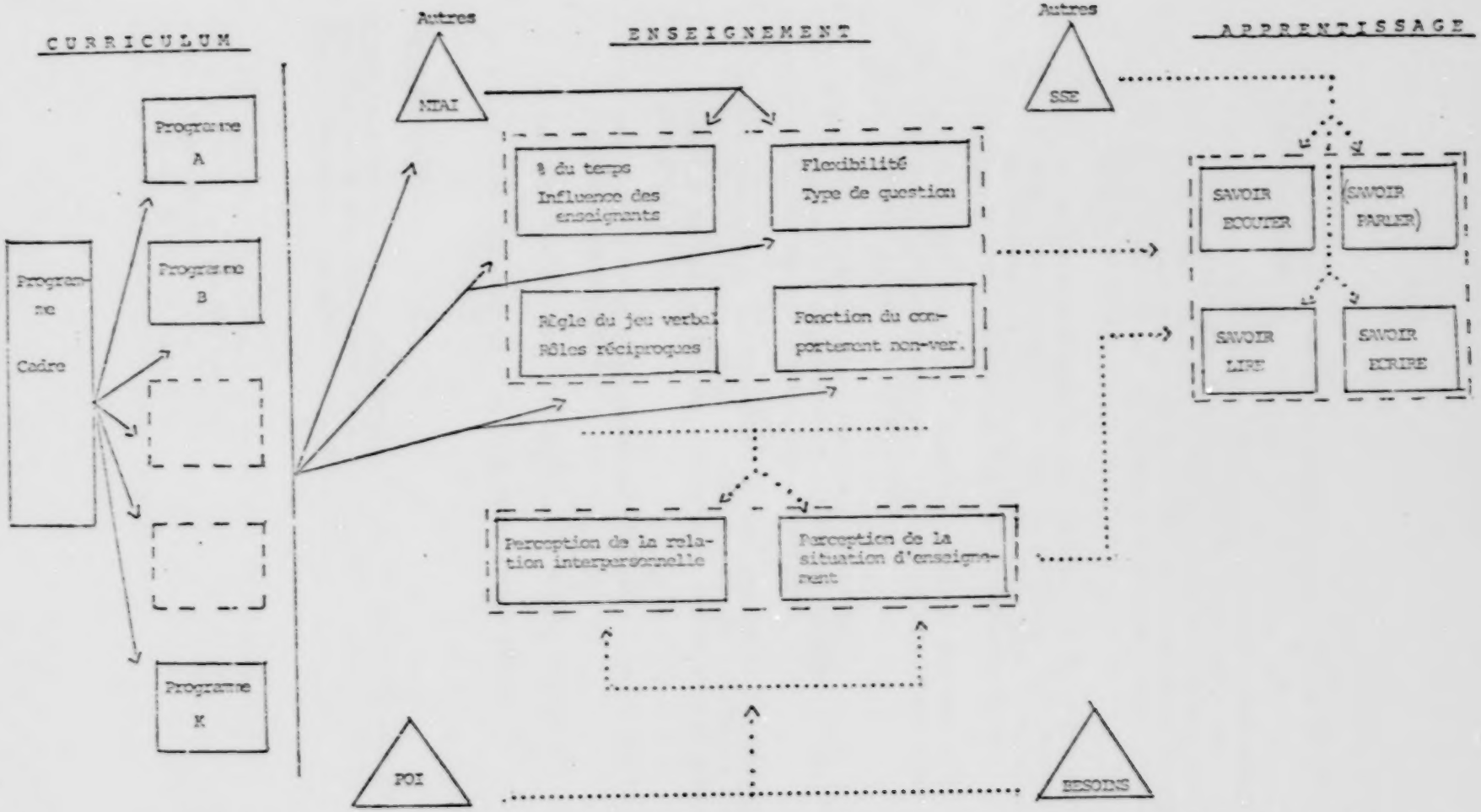


FIGURE 5: Liens présumés et liens possibles entre les variables mesurées dans l'étude clinique de l'enseignement du français, langue maternelle, au niveau secondaire.

— Si les enseignants acceptent la pédagogie proposée par le programme-cadre,

... l'interaction verbale, dans leurs classes, manifestera a tout le moins un partage égal du temps qui y est consacré entre, d'une part, l'enseignant et, d'autre part, les apprenants; cette hypothèse sera considérée lorsque nous présenterons les données obtenues à l'aide du système de Flanders;

... on ne retrouvera pas la presque totalité des questions posées par l'enseignant dans la catégorie "convergente" ou "factuelle"; cette hypothèse fait appel à certaines des données recueillies grâce au système de Joyce;

... on ne retrouvera pas, dans ces classes, des règles du jeu du langage identiques à celles qu'ont identifiées Bellack et ses collaborateurs;

... l'on retrouvera dans les catégories "neutre" ou de "facilitation" du système de Galloway, la majorité des comportements non-verbaux des enseignants.

— Les enseignants qui acceptent la philosophie et la pédagogie du programme-cadre auront au MTAI des scores supérieurs à la moyenne de leur groupe de référence et des rangs centiles supérieurs à 50.

— Les résultats des enseignants au MTAI seront en corrélation positive significative

... avec les indices d'influence I/D et i/d (Flanders);

... avec les indices P et I de réflexivité (Joyce).

Liens possibles

A partir d'une matrice de corrélations d'une vingtaine de variables (1) que nous avons mesurées dans chaque classe, nous avons examiné plus particulièrement s'il existe des liens entre:

---

(1) Ces variables sont: les scores au MTAI, les I/D et les i/d, le % du temps parlé par les enseignants, le % du temps parlé par les apprenants, deux indices de réflexivité, les gains d'apprentissage dans les trois savoirs, le SSE des apprenants, les trois facteurs du PERPE Secondaire et les cinq échelles du Barrett-Lennard.

-- les perceptions qu'ont les apprenants de leur relation interpersonnelle avec leur enseignant et les perceptions qu'ils ont de la situation d'enseignement et de leur relation avec leur enseignant en tant que professionnel;

-- certaines dimensions du comportement verbal des enseignants et des apprenants d'une part, et les perceptions de la relation interpersonnelle, de la situation d'enseignement et de la relation professionnelle, d'autre part;

-- les attitudes des enseignants et les perceptions des apprenants;

-- le statut socio-économique des apprenants et leurs gains d'apprentissage;

-- certaines dimensions du comportement verbal des enseignants et des apprenants, d'une part, et les gains d'apprentissage des apprenants, d'autre part;

-- les perceptions des apprenants et leurs gains d'apprentissage.

PLAN DU RAPPORT

Notre rapport comprend sept parties.

Dans la première partie, nous présentons des données de base sur les sujets de notre étude clinique: les enseignants et les apprenants. Le chapitre sur les apprenants fournit des informations sur le statut socio-économique, l'âge et le sexe des apprenants, de même que sur la localisation et le statut de l'école qu'ils fréquentent. Le chapitre sur les enseignants, après avoir indiqué l'âge, le sexe, le nombre d'années d'études et d'expérience de ces derniers, présente leurs résultats au MTAI et au POI.

La seconde partie du rapport traite du curriculum et comporte trois chapitres consacrés successivement à l'analyse du programme-cadre, à l'analyse des programmes élaborés par les enseignants et aux conclusions tirées de ces analyses.

L'enseignement fait l'objet de la troisième partie du rapport et comprend cinq chapitres. Quatre de ces chapitres présentent les données recueillies à l'aide des systèmes de Flanders, Joyce, Bellack et

Galloway, et le cinquième s'efforce de donner une vue d'ensemble de l'interaction enseignant-apprenants observée dans les 17 classes sur lesquelles a porté notre étude.

Deux chapitres constituent la quatrième partie du rapport. Le premier indique brièvement la méthode utilisée pour développer des instruments de mesure des apprentissages en savoir écouter, savoir lire et savoir écrire et donne une description sommaire de ces instruments. Le second chapitre présente et analyse les résultats concernant les apprentissages.

La cinquième partie comporte quatre chapitres qui traitent successivement des attitudes des enseignants, de leur orientation personnelle, des perceptions étudiantes de la relation interpersonnelle enseignant-apprenant et des perceptions étudiantes de la réalité pédagogique dans laquelle ils se situent.

Les sixième et septième parties du rapport ne comportent chacune qu'un chapitre. La sixième partie porte sur les corrélations observées entre certaines variables étudiées tandis que la septième expose les besoins manifestés par les dix-sept professeurs de français qui ont collaboré à l'étude.

PREMIERE PARTIE

LES SUJETS DE L'ETUDE

Les deux chapitres de cette partie contiennent différents éléments de type plutôt sociologique sur les sujets qui ont participé à l'étude clinique de l'enseignement du français au secondaire. Dans le premier chapitre nous considérons les apprenants: le nombre, l'âge, le sexe, le milieu d'insertion. Le second chapitre esquisse un portrait (expérience, âge, sexe, scolarité) des dix-dept enseignants qui ont collaboré au projet.

Chapitre 1*

LES APPRENANTS

Les apprenants, inscrits dans les dix-sept classes qui font l'objet de cette étude, sont au nombre de 475, soit 206 filles et 269 garçons. Il y a en moyenne 27 étudiants par classe. Leur âge varie de 11 à 20 ans pour un âge moyen de 14.8 ans, 14.3 ans pour les filles et 15.3 ans pour les garçons.

Les apprenants sont inscrits soit dans des classes mixtes (11 classes), soit dans des classes de garçons (4 classes), soit dans des classes de filles (2 classes). Comme on peut le voir au tableau 1, ils relèvent d'institutions soit privées (3 collèges) soit publiques (7 écoles, 7 polyvalentes), situées dans la ville de Québec (7 institutions), ou en banlieue (10 institutions).

	Québec	
	Ville	Banlieue
Ecoles publiques	5	2
Polyvalentes	0	7
Collèges privés	2	1
	7	10

TABLEAU I: Répartition des institutions d'enseignement dans la ville de Québec et en banlieue.

* Rédaction: Claire Turcotte

Le tableau 2 donne la liste des municipalités de banlieue où nous avons recruté des classes.

Municipalité	Nombre de classes
Ancienne-Lorette	1
Cap-Rouge	1
Charlesbourg	1
Courville	1
Giffard	1
Lévis	1
Neufchâtel	1
Ste-Foy	2
Sillery	1
	10

TABLEAU 2: Municipalités de la banlieue de Québec où ont été recrutées 10 des 17 classes étudiées.

Tout au long de ce rapport, les classes et leurs enseignants sont identifiés par des lettres de l'alphabet. Le tableau 3 indique à quelle classe ou à quel enseignant réfère chacune des 17 lettres utilisées.

Le milieu socio-économique a été défini selon la classification de Bernard R. Blishen(1) qui tient compte à la fois des années de scolarité et du salaire du père, selon son occupation.

(1) Adaptation par Antoine Baby, FSE, Université Laval, de la classification de Bernard R. Blishen, The Construction and Use of an Occupational Class Scale, in Canadian Journal of Economics and Political Science, XXIV, (Nov. 1958), 519-531.

Lettre-code	Niveau d'enseignement	Ville ou banlieue	Privé ou public
A	Secondaire V	v	public
B	Secondaire V	b	public
C	Secondaire V	b	privé
D	Secondaire V	v	public
E	Secondaire IV	v	public
F	Secondaire IV	v	public
G	Secondaire IV	b	public
H	Secondaire IV	b	public
I	Secondaire III	v	privé
J	Secondaire III	b	public
K	Secondaire III	b	public
L	Secondaire II	b	public
M	Secondaire II	b	public
N	Secondaire II	v	public
O	Secondaire I	b	public
P	Secondaire I	b	public
Q	Secondaire I	v	privé

TABLEAU 3: Lettre-code, niveau d'enseignement, localisation et statut de chacune des 17 classes étudiées.

Le tableau 4 donne le nombre d'étudiants inscrits dans chaque catégorie pour chacune des classes qui participait au projet. Tenant compte du fait que les catégories sont inscrites selon un ordre croissant, (milieu socio-économique faible, classe VI, à milieu socio-économique élevé, classe I), on réalise que 49% des apprenants se situent dans les quatre premières catégories, incluant fermiers et cultivateurs; 33% des sujets font partie des trois classes plus élevées, le 18% restant étant partagé entre les autres catégories (fonctionnaires; décédés, rentiers et retraités; indéterminés et sans réponse).

Classes / Catégories	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	Total	%
Fermiers Cultivateurs		1		1			5			1	1							9	1.8
Classe VI	3	1	1	5	5	1	3	2		4	8	6		2	6		1	48	10.1
Classe V	8	8	1	4	11	8	10	16		11	4	8	1	6	12	4	2	114	24.0
Classe IV	1	9	6	1	5	1	5	4	4	5	2	4	1	1	7	2	4	62	13.0
Classe III	4	4	8	1	1	1	2	2	5	8	7	5	10		3	3	5	69	14.5
Classe II	1		6	2			1		8	1		2	2		1	5	6	35	7.4
Classe I		2	4				1	1	12		2		4			17	8	51	10.7
Fonctionnaires non mentionnés ailleurs	1	4				1			2	1		3			1	3	1	17	3.6
Décédés, rentiers, retraités	5	3	1	1		1	1	1		1			1	1	1		1	18	3.8
Indéterminés, Pas de réponse	3	1	1	3	4	3	5	2	1	3	4	2	4	7	3	1	5	52	11.0
Total d'étudiants	26	33	28	18	26	16	33	28	32	35	28	30	23	17	34	35	33	475	99.9

TABLEAU 4: Nombre d'apprenants dans chaque catégorie du système de Dlishen pour chacune des 17 classes et pourcentage compris dans chaque catégorie pour l'ensemble des 17 classes.

Un regroupement des données du tableau 4 apparaît au tableau 5 et permet de faire ressortir que les proportions qui existaient pour l'ensemble des 17 classes sont passablement modifiées selon que l'on considère les secteurs privé ou public. En effet, dans les quatre premières catégories (fermiers et cultivateurs, classes VI, V et IV), on retrouve 20.6% des sujets du secteur privé et 56.1% des sujets du secteur public alors que pour les classes III, II et I, les proportions sont inversées: 66.6% des sujets du secteur privé s'y retrouvent et 23% de ceux du secteur public. Bien que ce fait n'ait rien de surprenant, on constate que le secteur privé recrute principalement sa clientèle auprès des milieux socio-économiques privilégiés, du moins en ce qui concerne les classes observées.

Secteur / Catégories %	Privé	Public	Moyenne*
Fermiers Cultivateurs		2.4	1.8
Classe VI	2.2	12.0	10.1
Classe V	3.2	29.1	24.0
Classe IV	15.2	12.6	13.0
Classe III	19.4	12.0	14.5
Classe II	21.5	3.9	7.4
Classe I	25.8	7.1	10.7
Fonctionnaires n. m. a.	3.2	3.7	3.6
Décédés, rentiers retraités	2.2	4.2	3.8
Indéterminés Pas de réponse	7.5	11.8	11.0

* La moyenne est calculée à partir des 475 sujets.

TABLEAU 5: Regroupement des classes du secteur privé et du secteur public pour chaque catégorie du système de classification de Blishen et pourcentage moyen pour chaque catégorie.

Ces données constituent les quelques informations de type sociologique que nous avons recueillies sur les apprenants des classes du secondaire qui participaient à cette recherche.

Le chapitre suivant présente des données similaires recueillies, cette fois, auprès des enseignants.

Chapitre 2*

LES ENSEIGNANTS

Comme le souligne l'introduction générale, le choix des enseignants n'est pas le résultat du hasard. La phase de recrutement a, en effet, pris la forme de démarches auprès d'organismes, d'enseignants autres que ceux recrutés ou de directions d'école, ou encore directement auprès d'un enseignant éventuel qu'un membre de l'équipe se chargeait de rencontrer dans son milieu de travail.

Les éléments principaux dont nous avons tenu compte pour une première démarche touchaient la diversité du milieu: secteur privé ou public, ville ou banlieue, nombre de garçons et de filles, classes "allégées", "enrichies" ou "normales", écoles polyvalentes ou non.

	Scolarité	Expérience	Age	Sexe
A	18	17	39	M
B	19	10	36	M
C	19	18	38	M
D	19	21	43	F
E	17	22	41	F
F	19	20	39	M
G	18	9	32	M
H	19	8	32	M
I	19	3	27	M
J	16	9	30	M
K	15	8	31	F
L	17	9	30	M
M	19	5	28	F
N	17.5	23.5	50	M
O	13	18	35	F
P	13	32	54	M
Q	16	12	37	F
Moyenne:	17.3	14.4	36.6	

TABLEAU 6: La scolarité, l'expérience, l'âge et le sexe des dix-sept enseignants.

* Rédaction: Claire Turcotte

Le tableau 6 donne quelques renseignements sur les 17 enseignants. On remarque qu'ils ont en moyenne 36.6 ans d'âge, 14.4 ans d'expérience et 17.3 ans de scolarité. De ces six femmes et onze hommes, quatorze travaillent dans le secteur public, les trois autres dans le secteur privé.

Le tableau 7 reprend ces données en distinguant les secteurs privé et public. S'il n'y a pas d'écart majeur entre l'âge moyen, la scolarité et l'expérience des enseignants du secteur privé et ceux du secteur public, les premiers sont cependant légèrement plus jeunes, légèrement plus scolarisés et moins expérimentés que ceux du secteur public.

Moyenne / Secteur	Age	Scolarité	Expérience
privé	34	18	11
public	37.1	17.1	15.1

TABLEAU 7: Moyennes d'âge, de scolarité et d'expérience des enseignants du secteur privé et du secteur public.

Ces enseignants ont tous collaboré sans restriction malgré les contraintes que leur imposaient nos fréquentes visites en classe. Sans eux et sans la collaboration de leurs élèves, notre étude clinique n'aurait pu se faire.

DEUXIEME PARTIE

LE CURRICULUM

Un cadre de référence *

Dans les deux chapitres qui suivront, nous analyserons le programme-cadre de français pour le niveau secondaire publié en 1969 par le service d'information du ministère de l'éducation du Québec, de même que les programmes élaborés par chacun des dix-sept enseignants qui ont participé à notre étude.

Pour assurer à ces analyses le plus de rigueur possible de même que pour permettre la comparaison des programmes des enseignants avec le programme-cadre et la comparaison des programmes des enseignants entre eux, nous avons utilisé un cadre de référence théorique qui est l'un des plus respectés et, pensons-nous, l'un des plus utiles dans le domaine du curriculum. Ce cadre théorique est celui qu'a proposé Mauritz Johnson Jr (1) et que représente la figure 6.

M. Johnson Jr. définit le curriculum comme "une série structurée d'apprentissages visés" (2). Le programme présente donc des buts; il fixe des objectifs. Il ne spécifie pas les moyens à prendre pour atteindre ces objectifs: ceci, selon Johnson, relève de l'enseignement. Il n'énumère pas non plus les raisons qui ont présidé au choix et à l'ordre des objectifs; ce sont les critères de sélection et les critères de structure qui en sont chargés.

(*) Rédaction: Toussaint Fortin et Gilles Dussault

(1) Johnson, Mauritz Jr. "Definitions and Models in Curriculum Theory". Educational Theory, Vol. 17, No. 2, April 1967, pp. 127-149. Voir aussi: Johnson, Mauritz Jr. "Appropriate Research Directions in Curriculum and Instruction". Curriculum Theory Network, No. 6, Winter 1970-71, pp. 24-37.

(2) Johnson, Mauritz Jr., "Definitions and Models in Curriculum Theory". Educational Theory, Vol. 17, No. 2, April 1967, p. 129.

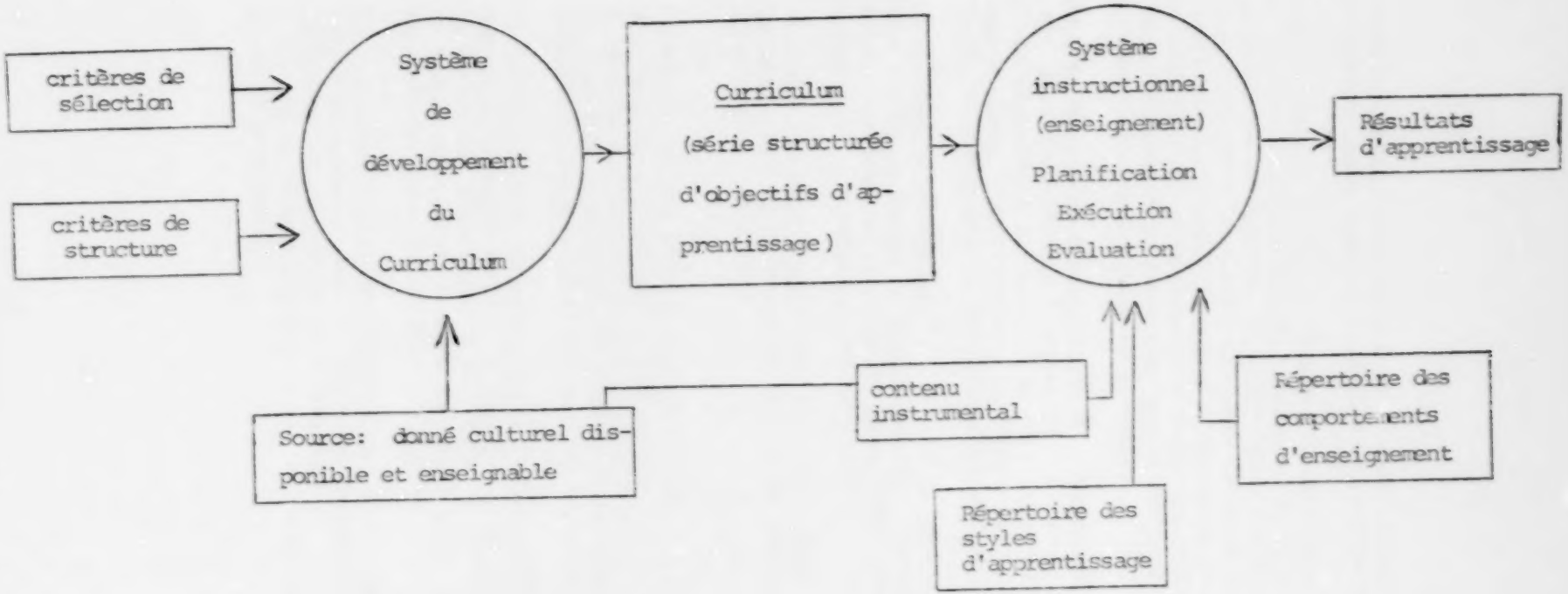


FIGURE 6 : Modèle d'analyse du curriculum, Mauritz Johnson Jr.

Cette conception nous amène à voir le curriculum non pas comme un système, mais comme le produit d'un système (voir figure 6).

Mauritz Johnson Jr. nomme "système de développement du curriculum" ou "système d'élaboration du programme" le processus qui donne naissance au curriculum. Les principaux éléments interactifs de ce système sont: le grand répertoire du donné culturel, duquel seront nécessairement tirés les objectifs du programme; les critères de sélection qui permettent de choisir les éléments du donné culturel qui constitueront le programme; les critères de structure qui dictent l'ordonnance des objectifs du programme.

Produit du système d'élaboration du curriculum, le programme devient ensuite un des éléments interactifs importants du système instructionnel. D'autres éléments interactifs de ce système sont: le répertoire des comportements d'enseignement, le répertoire des styles d'apprentissage, le contenu instrumental (environnement et média).

Le système instructionnel, c'est donc le processus de l'enseignement, avec ses trois phases de planification, d'exécution et d'évaluation, de même qu'avec ses principales composantes interactives que sont l'apprenant, l'enseignant, le programme et l'environnement.

Du système instructionnel résultent, en théorie et idéalement, les apprentissages dont la nature et l'ordre avaient été définis par le programme ou curriculum.

La définition que propose Mauritz Johnson Jr. du "programme d'études" (curriculum) a l'avantage d'établir une nette distinction entre curriculum et processus d'élaboration du programme d'une part, et entre curriculum et processus instructionnel (enseignement) d'autre part. Ces distinctions facilitent, pensons-nous, une analyse critique des programmes d'études.

Il est assez rare, en effet, qu'un "programme" ne comporte que la série des apprentissages visés. Il comporte aussi, habituellement, des conseils ou directives concernant la pédagogie (l'enseignement) et, la plupart du temps, des raisons qui justifient le choix des objectifs et des moyens suggérés ou prescrits pour les atteindre.

Si l'on tient compte des distinctions faites par Johnson, on évite le risque de demeurer dans la globalité en faisant l'analyse critique d'un programme, et de porter sur l'ensemble des jugements (négatifs ou positifs) qui ne valent que pour l'une ou l'autre des parties (objectifs proposés et pédagogie).

En effet, la discussion d'un programme a de bien meilleures chances, pensons-nous, d'être systématique et cohérente lorsqu'on a préalablement identifié les éléments constitutifs essentiels de ce programme, lorsqu'on a vérifié l'existence de tous ces éléments ou noté l'absence de certains d'entre eux, lorsqu'on a séparé nettement ce qui, dans ce programme, appartient au domaine du curriculum et ce qui appartient au domaine de l'enseignement ou de la pédagogie.

En référence au cadre théorique proposé par Johnson, nous tenterons donc, dans les deux chapitres qui suivent:

1- d'identifier le plus nettement possible les objectifs du programme-cadre de français et ceux des programmes des enseignants;

2- de constater s'il existe dans ces programmes des critères formellement exprimés de sélection de ces objectifs et, si oui, d'en cerner la nature;

3- de constater s'il existe dans ces programmes des critères formellement exprimés de structure de ces objectifs et, si oui, d'en cerner la nature;

4- d'observer si le programme-cadre traite du système instructionnel (pédagogie et enseignement), de mesurer l'étendue de ces considérations pédagogiques et d'en manifester les caractéristiques; nous réserverons par contre l'étude de la pédagogie des enseignants pour les chapitres traitant de l'enseignement.

Cette analyse nous permettra , dans un premier temps, de voir si le programme-cadre de français contient tous les éléments constitutifs essentiels d'un curriculum.

Grâce à cette même analyse, nous pourrons par la suite constater à quel degré les programmes tracés par les enseignants qui ont collaboré à notre étude se conforment au programme-cadre.

Chapitre 3

LE PROGRAMME-CADRE*

L'analyse qui suit porte exclusivement sur le programme-cadre publié par le MEQ en 1969 (1) et ne tient pas compte des cahiers plus détaillés et spécifiques aux différents niveaux qui ont paru sporadiquement sous le titre de Plan d'Etudes Régional.

Le programme-cadre de français se divise en deux grandes parties. La première qui s'intitule "Orientation générale" présente l'objectif général, les principes directeurs, le cadre pédagogique et les normes d'évaluation. Dans son ensemble, elle rejoint plusieurs des éléments qui composent le système de développement du curriculum, tels que les critères de sélection et les critères de structure des objectifs. La deuxième partie, le "Plan d'études", annonce d'une part la mise en situation, qui regroupe les situations d'apprentissage et les thèmes, et d'autre part l'exploitation de la langue et de la pensée. La mise en situation présente à première vue plusieurs affinités avec le système instructionnel, alors que l'exploitation rejoint le curriculum lui-même tel que défini par Mauritz Johnson Jr. Il est intéressant de noter que dans cette phase de l'exploitation de la langue et de la pensée l'on rencontre une définition de programme qui s'apparente de près à celle de Johnson. En effet, à la page 13 du document, on peut lire: "Le programme-cadre se présente fondamentalement comme une liste d'objectifs à atteindre."

LES OBJECTIFS DU PROGRAMME-CADRE DE FRANÇAIS

La partie du programme-cadre que l'on retrouve sous le titre de "l'exploitation" caractérise le curriculum lui-même. C'est là que se trouvent les objectifs généraux et spécifiques qui composent le

---

* Rédaction: Toussaint Fortin et Gilles Dussault.

(1) Service des programmes, Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, ministère de l'éducation du Québec. "Programme d'études des écoles secondaires. Langues et Littératures: Programme-Cadre de Français". Québec, septembre 1969, 16 pages.

programme; ils ne sont pas définis opérationnellement, mais ils prescrivent des buts et des contenus pertinents à la poursuite de ces buts, laissant ainsi à l'enseignant la possibilité et la liberté de les définir plus spécifiquement en termes de comportements, et de les adapter à son milieu.

Le programme-cadre présente des objectifs qui touchent à la compréhension et à l'expression tant sur le plan de la langue que sur celui de la pensée et qui se rattachent tous à l'objectif général qui est de "faire de la langue de l'élève un instrument de plus en plus perfectionné au service de la communication et de la pensée". (programme-cadre, p. 6).

La distribution de ces objectifs se présente comme suit: ceux qui touchent à la langue d'une part et ceux qui se regroupent sous le vocable de la pensée d'autre part. De plus, chacun de ces groupes d'objectifs appartenant à la langue ou à la pensée peut se diviser en deux séries selon que ces objectifs se rapportent à la compréhension ou à l'expression. La figure 7 présente les classes et catégories d'objectifs proposés par le programme-cadre.

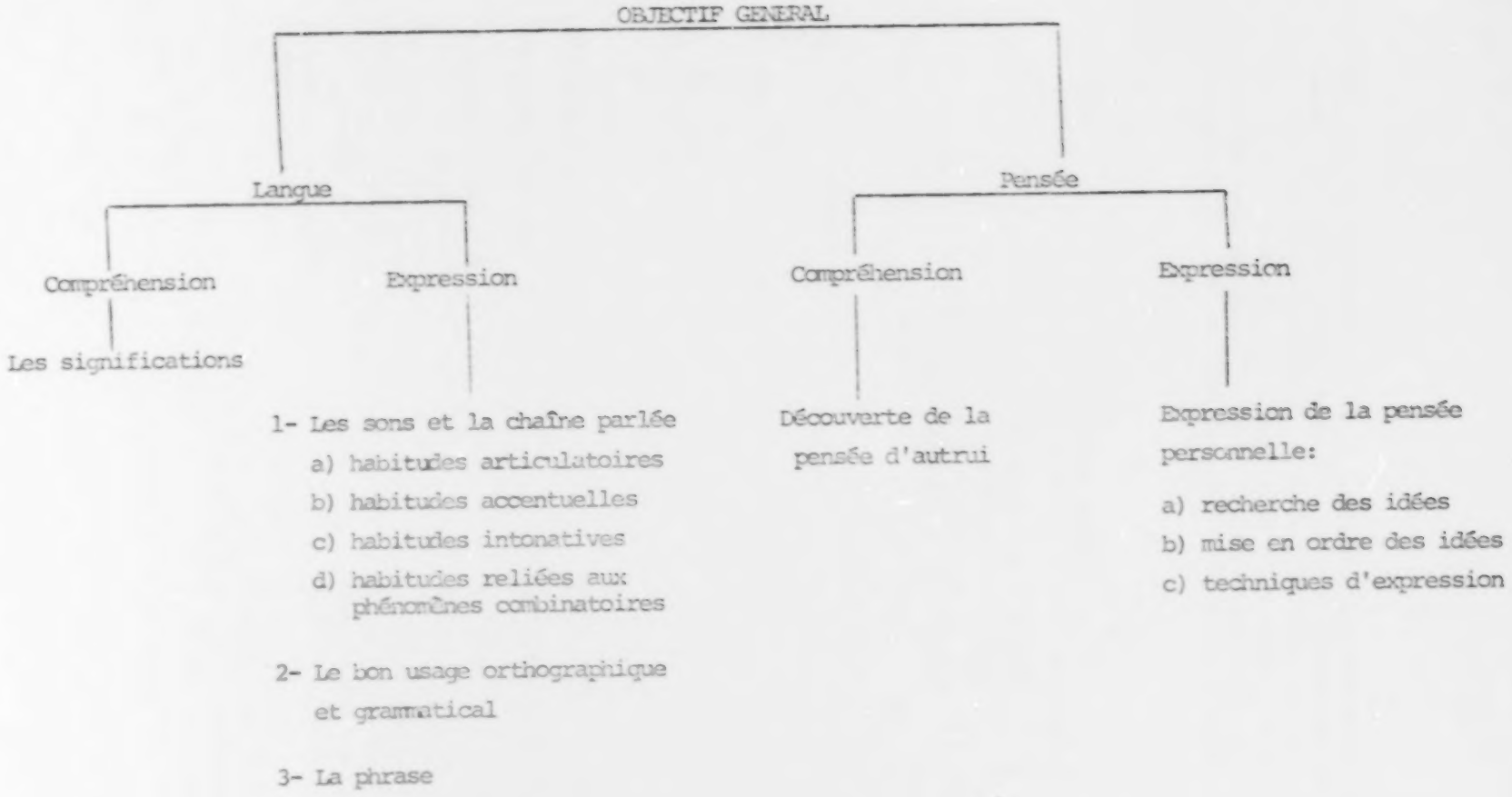


FIGURE 7: Les objectifs du programme-cadre de français: classes et catégories.

Afin d'établir la conclusion à laquelle nous viendrons plus loin, à savoir que le programme-cadre est, au sens défini par Mauritz Johnson Jr., un véritable programme, nous reproduirons ici les objectifs énoncés dans le document du ministère de l'éducation, en omettant toutefois les nombreuses références au contenu que fait le programme à l'occasion de presque tous les objectifs qu'il propose.

OBJECTIF GENERAL

"Faire de la langue de l'élève un instrument de plus en plus perfectionné au service de la communication et de la pensée" (p.6).

LANGUE

PENSEE
(voir plus loin)

Compréhension

Les significations

"Habituer l'élève à saisir le sens exact des mots et des expressions qu'utilise autrui et à s'exprimer lui-même avec précision et expressivité" (p.14).

Expression

1- Les sons et la chaîne parlée

"L'élève qui termine ses études secondaires devra avoir une élocution claire, juste et harmonieuse, compte tenu du sens, de la forme et de l'expressivité de la communication" (p.14);

a) habitudes articulatoires: "Habituer l'élève à prononcer clairement les voyelles et les consonnes" (p.14);

LANGUE

Compréhension
(voir ci-haut)

Expression

b) habitudes accentuelles: "Habituer l'élève à bien marquer l'accent tonique quand il parle et quand il lit à haute voix; à tirer parti de l'accent d'insistance. Lui faire voir l'importance du mot phonétique dans l'expression de la pensée. Initiation pratique à la lecture du vers" (p.14);

c) habitudes intonatives: "Habituer l'élève à utiliser l'intonation à bon escient" (p.14);

d) habitudes reliées aux phénomènes combinatoires: "Habituer l'élève à tenir compte des phénomènes de liaison, d'élision et d'assimilation" (p.14).

2- Le bon usage orthographique et grammatical

"Habituer l'élève à une expression orale et écrite correcte par l'usage spontané des règles et par le recours aux instruments de consultation" (p.14).

3- La phrase

"Habituer l'élève à employer des phrases complètes, dont la syntaxe soit correcte. Par l'observation et la création, lui donner le goût et l'habitude de la variété, de l'harmonie et de l'expressivité" (p.15).

OBJECTIF GENERAL
(voir ci-haut)

LANGUE
(voir ci-haut)

PENSEE

Compréhension

Découverte de la pensée d'autrui

"Habituer l'élève à découvrir les idées contenues dans un document témoin et à évaluer les moyens d'expression utilisés par l'auteur" (p.16).

Expression

Expression de la pensée personnelle

"Initier l'élève à un art de penser, en l'habituant à puiser, en lui-même et chez autrui, les idées qui façonnent une pensée personnelle et à les exprimer convenablement" (p.16);

a) recherche des idées:
"Habituer l'élève à utiliser les divers moyens qui s'offrent à lui pour découvrir des idées" (p.16);

b) mise en ordre des idées:
"Habituer l'élève à composer un plan réfléchi et ordonné" (p.16);

c) techniques d'expression:
"Habituer l'élève à exprimer sa pensée avec clarté et goût" (p.16).

Le programme-cadre: un programme

On aura vu que le programme-cadre de français présente vraiment des objectifs. Nous n'avons pas à discuter de leur pertinence, ni de leur classification selon un ordre hiérarchique ou taxonomique: cela serait l'objet d'une autre étude, différente de la nôtre.

L'on aura observé que les objectifs du programme-cadre ne sont pas définis opérationnellement: le programme laisse à l'enseignant, dans la planification de ses cours, l'obligation de les définir plus spécifiquement en termes de comportements et de les actualiser dans son milieu.

Ayant constaté la présence d'objectifs dans le programme-cadre, nous pouvons conclure que celui-ci comporte cet élément constitutif jugé essentiel par M. Johnson Jr., à savoir une série structurée d'objectifs d'apprentissage et qu'il est, en ce sens, un véritable programme.

LES CRITERES DE SELECTION DES OBJECTIFS DU PROGRAMME-CADRE

L'existence d'objectifs dans le programme-cadre ayant été reconnue, nous tenterons maintenant a) de découvrir si le programme-cadre cite formellement des raisons pour lesquelles ces objectifs ont été choisis de préférence à d'autres et, si oui, de cerner la nature de ces critères, et b) d'identifier à quels segments de culture les objectifs ont été empruntés.

Aucun programme d'études ne peut présenter la totalité du donné culturel disponible et enseignable: il lui faut faire un choix. Dans sa première partie, le programme-cadre révèle les critères ou les raisons qui ont présidé à la sélection de ses objectifs. On les retrouve clairement exprimés dans les trois principes directeurs exposés à la page 6 du programme.

> 1- "Les objectifs du programme de français se fondent sur les fonctions linguistiques de l'élève".

La langue de l'apprenant constitue donc le premier critère de sélection des objectifs.

> 2- "L'apprentissage de la langue se fait d'une façon globale et non en dissociant les éléments constitutifs de la langue".

Ce deuxième principe constitue peut-être davantage un critère de structure; il permet toutefois aussi la sélection des objectifs parce qu'il

"propose que les diverses branches du français ne soient pas étudiées en elles-mêmes et pour elles-mêmes, mais uniquement en vue d'améliorer la qualité de la communication" (p.6).

3- "La langue, sous sa forme orale et sous sa forme écrite, est un agent privilégié dans la transmission et la transformation des valeurs de civilisation".

Ces principes directeurs semblent être les trois principaux critères de sélection des objectifs du programme. De plus, à maints autres endroits du programme-cadre, il est possible de retrouver d'autres critères de sélection, qui cette fois dirigent ou orientent le choix soit des contenus, soit des approches pédagogiques.

a) l'âge chronologique et mental de l'étudiant. On en fait mention à la page 7 du programme en disant que la première phase de la mise en situation "consiste à choisir les travaux qui auront le plus de chance d'intéresser l'élève compte tenu de son âge chronologique et mental et de son orientation" (p.7);

b) l'orientation de l'étudiant. Une situation d'apprentissage peut être choisie, modifiée et adaptée selon l'orientation de l'élève: "la lettre occupera une place importante dans l'enseignement commercial", "le rapport changera de visage selon que les élèves à qui on le propose se dirigent vers les études supérieures ou vers les métiers" (p.10);

c) le goût et les aptitudes des élèves pour le choix des oeuvres littéraires: "le goût et les aptitudes des élèves restent le critère déterminant dans le choix des oeuvres à étudier et des formes à pratiquer" (p.11);

d) l'ensemble des activités humaines pour le choix des thèmes obligatoires (p.12);

e) la discrétion de l'enseignant pour le choix des thèmes facultatifs: "Le professeur inscrit au plan d'études ceux (les thèmes facultatifs) qu'il juge utiles à l'ensemble de ses élèves" (p.12);

f) les besoins et les ressources de chaque région pour l'élaboration de plans d'études par les enseignants: "les professeurs d'une région ou d'une école, ou leurs représentants, déterminent les objectifs particuliers après avoir fait l'inventaire des besoins et des ressources" (p.10).

Le programme-cadre de français contient donc des principes que l'on peut considérer à juste titre comme des critères de sélection des objectifs du programme. Evidentes dans certains cas, plus obcures dans certains autres, les relations entre ces critères et les objectifs particuliers retenus ne sont pas toujours explicitées dans le programme lui-même.

Ayant identifié les raisons qui ont vraisemblablement présidé au choix des objectifs du programme-cadre, nous essaierons d'identifier à quels segments de la culture ces objectifs ont été empruntés.

M. Johnson Jr. définit la source comme étant le donné culturel disponible et enseignable. Les objectifs du programme-cadre ont été puisés principalement dans deux secteurs de la culture:

A- le savoir disciplinaire: phonétique, sémantique, syntaxe, stylistique.

La liste des objectifs portant sur l'exploitation de la langue est présentée en quatre sections qui touchent aux éléemnts constitutifs essentiels de la langue:

"1- les sons et la chaîne parlée,
2- le bon usage orthographique et grammatical,
3- les significations,
4- la phrase" (p.14).

B- la culture littéraire où sont représentés différents genres décrits dans la deuxième série des situations d'apprentissage présentées à la page 12 du programme: le poème, la chanson, la fable, le conte, la lettre, le journal intime, le proverbe et la maxime, l'essai, la nouvelle, le roman, la pièce de théâtre, le téléroman, le film, la critique.

Toutefois, le programme fait aussi appel à d'autres segments du donné culturel: les thèmes et les situations d'apprentissage de la première série, qui se traduisent par les principales activités humaines de la vie quotidienne, fournissent leur part de "matière" au programme.

LES CRITERES DE STRUCTURE DES OBJECTIFS DU PROGRAMME-CADRE

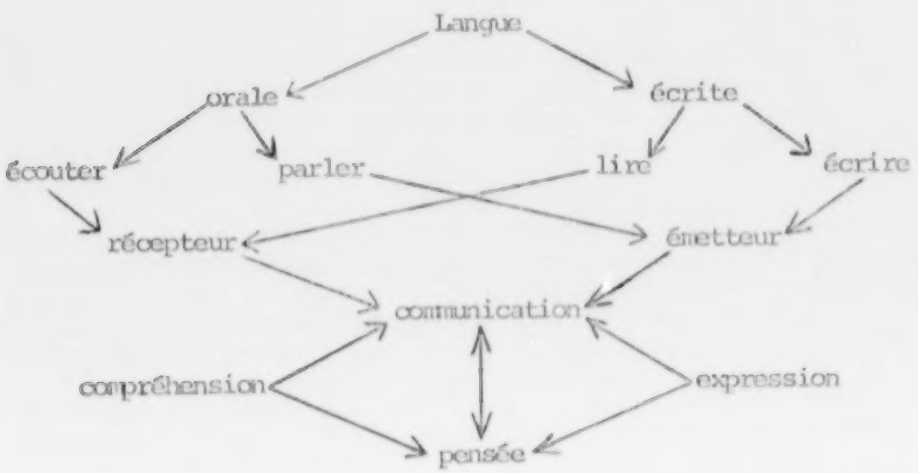
Cette partie de notre analyse a pour objet de constater s'il existe dans le programme-cadre des critères formellement exprimés de structure des objectifs et, si oui, d'en cerner la nature.

La définition du curriculum stipulée par Mauritz Johnson Jr. ne réfère pas simplement à des objectifs mais à une série structurée d'objectifs visés. Un programme doit donc fournir des indications concernant les principes qui sont à la base de l'organisation des objectifs.

Un premier critère de structure semble se retrouver dans l'énoncé du deuxième principe directeur du programme-cadre: "L'apprentissage de la langue se fait d'une façon globale et non en dissociant les éléments constitutifs de la langue" (p.6).

De ce principe découle que le programme ne doit pas se fonder sur une compartimentation de la langue, mais simultanément, en même temps, sur les fonctions linguistiques d'écouter, de parler, de lire et d'écrire. D'où la nécessité de poursuivre simultanément les objectifs du programme-cadre relatifs aux quatre savoirs.

Sous forme iconique, voici les quatre fonctions linguistiques au service de la communication telles que présentées sous l'"Objectif général" et dans le cadre pédagogique, à la page 6 du programme-cadre:



Un second critère de structure est apparemment perceptible à la page 10 du programme-cadre où il est suggéré, lors de l'élaboration d'un plan d'études, de respecter la démarche pédagogique proposée, soit la mise en situation et l'exploitation: du concret à l'abstrait, du global au particulier.

Mise en situation ——————→ Exploitation
Concret ——————→ Abstrait
Global ——————→ Particulier

On propose ainsi dans l'élaboration d'un plan d'études une organisation des objectifs allant du simple au complexe.

Le programme-cadre de français semblerait donc contenir des critères de structure qui seraient à la base de l'organisation des objectifs. Présentés, il faut le reconnaître, de façon voilée, ces critères sont:

-- la simultanéité des quatre savoirs, et
-- la progression du simple au complexe.

LE SYSTEME INSTRUCTIONNEL

Le processus caractéristique du système instructionnel, selon M. Johnson Jr., comporte trois étapes: la planification, l'exécution (instruction) et l'évaluation. La planification consiste à choisir et à organiser des moyens de poursuivre des objectifs du programme. L'exécution désigne l'enseignement: l'enseignant, ayant procédé au choix des activités d'apprentissage selon les besoins des apprenants et la disponibilité des ressources, entre en interaction avec les apprenants pour faciliter l'apprentissage. Enfin, la phase de l'évaluation a pour but de vérifier si les objectifs poursuivis ont été atteints par les apprenants.

Plusieurs passages du programme-cadre traitent de "pédagogie" ou du "système instructionnel". Ainsi, outre quelques éléments de pédagogie éparpillés dans le "programme", on trouve une forte concentration de paragraphes traitant de l'enseignement dans les sections intitulées "Le cadre pédagogique" (pp. 6-8), "L'évaluation" (p. 8) et "La mise en situation" (pp. 10-13). Même si ces éléments, selon le cadre théorique que nous utilisons, ne forment pas une partie constitutive d'un programme, ils ne couvrent pas moins du quart de tout le texte exposant le programme-cadre.

Comme on peut le voir au tableau 8, les éléments pédagogiques majeurs du programme-cadre peuvent facilement être regroupés sous les trois divisions proposées par Johnson, soit la planification, l'exécution et l'évaluation.

Il convient, enfin, de souligner ce qui apparaît être une des grandes caractéristiques du système instructionnel ou, si l'on veut, de la pédagogie proposée par le programme-cadre. En effet, les passages du programme-cadre qui traitent de la mise en situation et de l'exploitation invitent, d'une façon on ne peut plus nette, à faire de l'apprenant et non de l'enseignant l'objet central et l'acteur principal du

Planification
1. Mise en situation: 1ère et 2e phases (p.7)
2. Mise en situation: - 1ère et 2e séries de situations d'apprentissage (pp.10-12) - thèmes (pp.12-13)
Exécution
1. Mise en situation: 3e phase (p.7)
2. Exploitation: 1ère, 2e et 3e phases (pp.7-8)
3. Exploitation: description des moyens (p.13)
Evaluation
1. De la compréhension: écouter, lire (p.8)
2. De l'expression: parler, écrire (p.8)

TABLEAU 8: Eléments du processus instructionnel dans le programme-cadre.

processus pédagogique. Ainsi lit-on, à la page 7 du programme-cadre (1) qu'il faut "libérer le pouvoir d'expression de l'élève", viser à l'épanouissement de l'élève sur le plan de la langue et de la pensée"; faire

(1) les soulignés sont de nous.

en sorte "que l'élève ressente le besoin de s'exprimer"; "faire de la classe de français un lieu où l'élève se découvre lui-même et s'ouvre au monde"; voir à ce que "le poème ou la chanson (soit) interprété en classe ou ailleurs; l'exposé, présenté devant un auditoire"; faire en sorte que "chacun des actes de communication posés en classe revête le plus de perfection possible ... (et soit soumis) à l'observation critique de la classe".

A ces prescriptions pédagogiques correspondent les mises en situation (p. 11) qui énumèrent, entre autres, la conversation, la présentation, l'interrogation, la démonstration, l'exposé, le débat et l'assemblée délibérante, le comité d'études, la table ronde, l'improvisation.

Ces directives méthodologiques sont congruentes avec l'objectif général du programme-cadre qui propose de "faire de la langue de l'élève un instrument de plus en plus perfectionné au service de la communication et de la pensée". Elles devraient normalement influencer l'interaction observable durant les classes de français. Nous y reviendrons plus loin, dans la partie de ce rapport qui traite de l'enseignement.

LE PROGRAMME-CADRE: RESUME ET CONCLUSION

Cette analyse du programme-cadre de français nous amène à conclure que le programme-cadre possède les caractéristiques essentielles d'un curriculum telles que stipulées par Mauritz Johnson Jr.

Premièrement, le programme-cadre contient des objectifs: la liste en est donnée au chapitre de l'exploitation de la langue et de la pensée dans la deuxième partie du "programme". Il est même possible de retrouver, dans cette partie, une définition du programme-cadre qui s'apparente de très près à celle proposée par M. Johnson Jr.

Deuxièmement, le programme-cadre énonce ce que l'on peut considérer comme des critères de sélection et des critères de structure qui ont vraisemblablement présidé au choix et à l'organisation des objectifs du programme. Ces critères se retrouvent principalement dans les principes directeurs exposés à la page 6 du programme.

Troisièmement, le programme-cadre puise ses objectifs dans une source qui fait appel à deux principaux segments du donné culturel: le savoir disciplinaire et la culture littéraire.

Enfin, des indications d'ordre pédagogique qui caractérisent le système

instructionnel se retrouvent principalement dans les sections "cadre pédagogique", "évaluation" et "mise en situation" du programme-cadre.

Tous les éléments ci-haut mentionnés ne sont pas exprimés explicitement dans le programme-cadre, ni ordonnés selon le schéma de Johnson: ils apparaissent quelquefois voilés ou encore parsemés ici et là dans le programme. Cependant, le programme-cadre de français présente les éléments principaux qui devraient, selon Johnson, caractériser un curriculum.

Comme nous l'avons dit avant de l'entreprendre, l'analyse que nous venons de faire du programme-cadre de français n'a pas discuté de la philosophie du programme, ni des principes d'apprentissage qui le caractérisent, ni de la pédagogie qu'il propose. Notre intention était seulement: a) de trouver réponse à la question "Le programme-cadre possède-t-il tous les éléments théoriquement caractéristiques d'un curriculum?" et b) d'identifier, le cas échéant, chacun de ces éléments.

Au-delà des limites de la présente recherche, nous pensons que l'analyse à laquelle nous avons procédé pourrait permettre une discussion systématique du programme-cadre de français (1). Nous disons systématique car une telle discussion devrait porter d'une façon ordonnée sur les quatre groupes d'éléments constitutifs du programme (critères de sélection, objectifs, critères de structure, système instructionnel).

Une telle discussion serait systématique en ce sens encore qu'elle pourrait possiblement mener à l'une ou à plus d'une des seize grandes décisions possibles relatives aux changements à apporter ou à ne pas apporter au programme (2).

Dans les limites de la présente recherche, les données de notre analyse du programme-cadre serviront de points de repère et de critères pour l'étude des programmes soumis par les enseignants qui ont collaboré à la recherche. Dans chacun de ces programmes, nous essaierons en effet de voir:

---

(1) Voir, au tableau 9, une structure possible de discussion du programme-cadre de français.

(2) Voir, au tableau 10, les 16 décisions possibles eu égard aux types de changements à effectuer au programme-cadre.

a) s'il y a, comme dans le programme-cadre, présence des éléments constitutifs essentiels d'un programme: objectifs, critères de sélection, critères de structure, et des données d'ordre pédagogique;

b) si ces éléments constitutifs essentiels des programmes soumis sont en accord, ou non, avec les données du programme-cadre de français.

A. LES CRITÈRES DE SÉLECTION DES OBJECTIFS

Cette première partie de la discussion vise à examiner la "philosophie" du programme. Des modifications aux critères de sélection n'entraîneraient pas nécessairement des modifications à la liste des objectifs, aux critères de structure ou au système instructionnel.

A.1 Doit-on retenir chacun des trois critères de sélection énoncés dans le programme-cadre?

A.2 Devrait-on ajouter un ou plus d'un critère à ceux que l'on a retenus en A.1? Et si oui, lequel ou lesquels?

B. LES OBJECTIFS DU PROGRAMME

Cette deuxième partie de la discussion vise à opérationnaliser ou concrétiser la "philosophie" du programme. Des changements antérieurs aux critères de sélection peuvent ou non entraîner des modifications aux objectifs du programme. Par ailleurs, des modifications aux objectifs demeurent possibles même en l'absence de tout changement aux critères de sélection.

B.1 Peut-on, en référant aux critères de sélection retenus, justifier chacun des objectifs du programme-cadre?

B.2 Les objectifs du programme-cadre sont-ils les plus importants de ceux auxquels mènent logiquement les critères de sélection retenus?

B.3 Les objectifs du programme-cadre sont-ils les seuls importants au choix desquels mènent logiquement les critères de sélection retenus?

C. LES CRITÈRES DE STRUCTURE DES OBJECTIFS

Même si le nombre et la nature des objectifs n'avaient pas changé, il pourrait être opportun de modifier les critères de structure. Par contre même des changements de nombre et de nature des objectifs n'entraîneraient pas nécessairement des changements aux critères de structure.

C.1 Doit-on retenir les critères de structure énoncés dans le programme-cadre?

C.2 Doit-on ajouter des critères de structure à ceux qu'énonce le programme-cadre, et si oui, lesquels?

D. LE SYSTÈME INSTRUCTIONNEL

Il peut s'avérer nécessaire d'apporter des changements au système instructionnel même en l'absence de tout changement aux critères de sélection, aux objectifs et aux critères de structure. Toutefois il faut examiner attentivement tous les changements qui s'avéreraient opportuns au système instructionnel à la suite de modification aux critères de sélection, aux critères de structure, et plus particulièrement aux objectifs.

D.1 La pédagogie proposée par le programme-cadre constitue-t-elle un ensemble de moyens appropriés à la poursuite des objectifs?

D.2 Existe-t-il d'autres moyens adéquats pour poursuivre ces objectifs?

TABLEAU 9: Structure possible de discussion du programme-cadre de français.

1. Aucun changement
2. Changement aux critères de sélection
3. Changement aux objectifs
4. Changement aux critères de structure
5. Changement au système instructionnel
6. Changement aux critères de sélection et aux objectifs
7. Changement aux critères de sélection et aux critères de structure
8. Changement aux critères de sélection et au système instructionnel
9. Changement aux objectifs et aux critères de structure
10. Changement aux objectifs et au système instructionnel
11. Changement aux critères de structure et au système instructionnel
12. Changement aux critères de sélection, aux objectifs et critères de structure
13. Changement aux critères de sélection, aux objectifs et au système instructionnel
14. Changement aux critères de sélection, aux critères de structure et au système instructionnel
15. Changement aux objectifs, aux critères de structure et au système instructionnel
16. Changement aux critères de sélection, aux objectifs, aux critères de structure et au système instructionnel

TABLEAU 10: Seize décisions possibles eu égard aux changements à effectuer au programme-cadre.

Chapitre 4*

LES PROGRAMMES DES ENSEIGNANTS

Après avoir analysé le programme-cadre de français à l'aide du schéma théorique de Mauritz Johnson Jr., nous avons fait, à l'aide du même schéma, l'analyse des programmes des dix-sept enseignants. Ce sont les résultats de cette dernière analyse que nous présentons maintenant.

Nous rappellerons d'abord notre hypothèse exploratoire relative aux programmes. Puis nous tenterons de mettre en relief les ressemblances et les différences des dix-sept programmes en ce qui concerne les critères de sélection des objectifs; les critères de sélection énoncés dans le programme-cadre nous serviront de points de référence dans cette analyse. Ensuite nous procéderons de la même façon pour les critères de structure des objectifs. Enfin nous comparerons successivement, mais cette fois sans référence au programme-cadre, les objectifs énoncés par les enseignants de chacun des cinq niveaux du secondaire.

HYPOTHESE EXPLORATOIRE

Le programme-cadre, comme on l'a vu au chapitre 3, propose essentiellement un cadre général et des objectifs dont la spécificité n'est pas très grande. Il laisse ainsi aux enseignants et aux responsables locaux ou régionaux la liberté de déterminer des programmes adaptés aux besoins et aux intérêts des apprenants et ajustés aux ressources du milieu. C'est cette souplesse du programme-cadre et cette liberté qu'il laisse aux enseignants qui nous amènent à formuler l'hypothèse exploratoire que "les enseignants d'un niveau donné élaboreront des programmes différents les uns des autres".

---

* Rédaction: Gilles Dussault et Jocelyne Roberge-Brassard.

LES CRITÈRES DE SÉLECTION: SIMILITUDES ET DIFFÉRENCES

C'est à partir des documents que les enseignants nous ont remis et des entrevues (1) que nous avons eues avec chacun d'entre eux individuellement que nous avons construit le tableau 12 (2). Nous considérerons dans un premier temps les trois premières rangées de ce tableau puis, dans un second temps, ses cinq dernières rangées.

Les critères de sélection communs au programme-cadre et aux programmes des enseignants

Les trois premières rangées du tableau 12 permettent de comparer les programmes des enseignants entre eux et avec le programme-cadre.

L'on note que tous les enseignants retiennent le premier critère de sélection énoncé par le programme-cadre: c'est le trait de ressemblance le plus marqué; le seul, de fait, qui ne fait aucun doute. La similitude des programmes entre eux et avec le programme-cadre est beaucoup moins marquée pour les deux autres critères: moins de la moitié des enseignants tient compte de "la simultanéité ou de l'indépendance des quatre savoirs" pour le choix de ses objectifs, tandis que ce n'est qu'une faible minorité qui, pour ce même choix, réfère à "la langue agent de transmission et de transformation des valeurs de civilisation".

En fonction des trois critères de sélection proposés par le programme-cadre, les programmes des enseignants sont, dans l'ensemble, légèrement plus semblables que dissemblables: leur taux de concordance est de 58.8%.

Les critères de sélection propres aux programmes des enseignants

Les cinq dernières rangées du tableau 12 permettent, de toute évidence, d'affirmer qu'en ce qui concerne les critères de sélection énoncés, les programmes des enseignants se distinguent nettement du programme-cadre. En effet, dix des dix-sept enseignants substituent ou ajoutent

---

(1) Nous avons eu trois entrevues avec chaque enseignant. Dans certains cas les deux premières entrevues ont porté sur le curriculum et la troisième sur les besoins, tandis que dans d'autres cas curriculum et besoins ont été traités dans chacune des trois entrevues. Le schéma d'entrevue est reproduit au tableau 11.

(2) C'est des mêmes sources que nous avons tiré les données du tableau 14.

1. Voici comment je comprends ou j'interprète votre programme. Dans quelle mesure mon interprétation est-elle juste?

2. Voici la liste des objectifs que je pense que vous poursuivez. Est-ce juste? Est-ce complet?

3. Pour quelles raisons avez-vous choisi ces objectifs (de préférence à d'autres)?

4. Dans quel ordre poursuivez-vous ces objectifs?

5. Pour quelles raisons avez-vous décidé de poursuivre ces objectifs dans l'ordre où vous les poursuivez?

6. La poursuite de ces objectifs vous amène-t-elle à utiliser une pédagogie particulière? Et si oui, laquelle et pourquoi?

7. Vos besoins en fonction du programme-cadre: on en traite aujourd'hui ou la prochaine fois.

TABLEAU 11: Schéma d'entrevue pour le curriculum (et les besoins).

Enseignants / Critères de sélection	SECONDAIRE V				SECONDAIRE IV				SEC. III			SECOND. II			SECOND. I			PROGRAMME CADRE	% d'enseignants qui énoncent le critère
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q		
Fonctions linguistiques de l'apprenant	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	100.0
Simultanéité ou interdépendance des quatre savoirs	(x)	x	x	x	(x)	0	0	x	(x)	x	0	0	0	0	0	0	0	x	47.1
Langue agent de transmission et de transformation des valeurs de civilisation	0	(x)	x	0	x	0	0	x	0	0	0	0	0	0	0	0	x	x	29.4
Un quatrième critère	x	x	0	0	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	0	88.2
Un cinquième critère	0	0	0	0	x	x	x	x	0	x	x	x	x	x	x	x	x	0	70.6
Un sixième critère	0	0	0	0	x	x	0	x	0	x	x	x	0	x	x	x	x	0	58.8
Un septième critère	0	0	0	0	x	x	0	x	0	x	x	0	0	x	0	0	0	0	35.3
Un huitième critère	0	0	0	0	x	0	0	x	0	0	x	0	0	0	0	0	0	0	17.6

TABLEAU 12: Critères de sélection énoncés dans les programmes des enseignants et dans le programme-cadre

x : critère explicitement énoncé
(x): critère implicitement énoncé
0 : critère non énoncé

à ceux du programme-cadre, au moins trois critères de sélection. Pour les enseignants E et H il s'agit d'additions tandis que pour les sept autres (F,J,K,L,N,O,P,Q) il s'agit d'additions et de substitutions. L'on notera de plus que 70% des enseignants (soit 12 enseignants sur 17) ajoutent ou substituent au moins deux critères à ceux du programme-cadre, alors que seulement 53% des dix-sept enseignants (soit 9 sur 17) retiennent au moins deux des trois critères que propose ce programme.

Les critères de sélection que les enseignants ajoutent ou substituent à ceux du programme-cadre sont davantage des facteurs de différenciation que de similitude inter-programmes.

Comme l'indiquent les cinq dernières rangées du tableau 12, nous avons identifié, dans les programmes des enseignants, quarante-six (46) énoncés de critères de sélection différents de ceux du programme-cadre. Parce qu'il arrive que plus d'un enseignant énonce le même critère, les quarante-six énoncés ne correspondent qu'à vingt-huit (28) critères de sélection. Le tableau 13 reproduit ces 28 critères de sélection propres aux programmes des enseignants.

Des vingt-huit critères de sélection ajoutés par les enseignants à ceux du programme-cadre, vingt-deux (22) sont propres à un enseignant ou à un autre, ce qui constitue pour nous un facteur de différenciation des programmes. Un critère est commun à deux enseignants, un autre à quatre enseignants, un autre à six enseignants, tandis que trois critères se retrouvent dans trois programmes.

Les critères de sélection: conclusion

A l'exception du principe, qu'acceptent tous les enseignants, de considérer les fonctions linguistiques de l'élève lorsqu'il s'agit d'élaborer un programme de français pour l'un ou l'autre des niveaux du cours secondaire, aucun critère de sélection des objectifs n'est commun à la moitié des programmes que nous avons analysés. La simultanéité ou l'interdépendance des quatre savoirs est un critère retenu par 47% des enseignants et la conformité avec le programme de l'école ou de la régionale est un principe retenu par 35% des programmes. Les 28 autres critères (27 énoncés par les enseignants et 1 par le programme-cadre) ne rallient jamais plus de 29% des enseignants, 22 de ces 28 critères étant particuliers à l'un ou l'autre des programmes.

Il nous semble donc légitime de conclure qu'en ce qui concerne les raisons du choix des objectifs qui les constituent, les programmes des dix-sept enseignants présentent plus de différences que de similitudes.

- Programme de l'école ou de la régionale (F, G, K, M, O, P)

- Goût et intérêts des étudiants (K, L, M, N)

- Examen du ministère (F, K, N)
- Personnalité, points de vue, goûts du professeur (B, J, O)
- Primauté de l'écrit au secondaire ou sur le marché du travail (L, O, P)

- Conservation du patrimoine québécois (J, K)

- Apprendre à vivre en société (E)
- Assurer des chances de succès aux élèves (L)
- Besoins individuels des élèves (N)
- Besoins spécifiques de la clientèle (N)
- Caractère transitoire du secondaire III (J)
- Décortiquer les 4 savoirs (E)
- Déculpabiliser l'apprenant qui ne sait pas écrire en lui montrant que la société ne l'aide pas (H)
- Désamorcer l'importance de l'anglais (H)
- Développer l'esprit critique à l'égard de la société (E)
- Equilibre de l'oral et de l'écrit, de la langue et de la pensée (F)
- Expérience professorale et travail (échanges) d'équipe (Q)
- Faire de chaque apprenant un patriote, un défenseur farouche de la québécitude (H)
- Fonctionnement de l'enfant de 11-12 ans (C)
- Intérêt pour des apprentissages vraiment utiles (G)
- Nature de la discipline (E)
- Nécessité de faire l'apprentissage d'une pensée globale (distinguer l'essentiel de l'accessoire) (Q)
- Objectifs du ministère (F)
- Primauté des savoirs lire et écrire dans le marché du travail (F)
- Privilégier les fonctions de l'émetteur: parler et écrire, qui sont les plus importantes dans la réalité de la vie (A)
- Redonner à la classe de français la vertu de l'imaginaire et de la contemporanéité (H)
- Relations vie courante-littérature (J)
- Structure globale (et historique) de la langue (I)

TABLEAU 13: Vingt-huit critères de sélection des objectifs propres aux programmes des enseignants.

LES CRITERES DE STRUCTURE: SIMILITUDES ET DIFFERENCES

Nous suivrons ici la même démarche que pour l'étude des critères de sélection.

Les critères de structure communs au programme-cadre et aux programmes des enseignants

Les deux premières rangées du tableau 14 indiquent que pour les critères de structure des objectifs, la similitude des programmes des enseignants entre eux et avec le programme-cadre est encore moins marquée que pour les critères de sélection: le taux de concordance n'est ici que de 53%. Peu d'enseignants disent recourir au principe de la simultanéité ou de l'interdépendance des quatre savoirs pour établir l'ordre des objectifs à poursuivre. Une bonne majorité d'entre eux toutefois affirment procéder du concret à l'abstrait, du simple au complexe.

Les critères de structure propres aux enseignants

Les trois dernières rangées du tableau 14 permettent d'affirmer qu'en ce qui concerne les critères de structure des objectifs, les programmes des enseignants, exception faite de ceux du secondaire V, se distinguent nettement du programme-cadre. En effet, huit des dix-sept enseignants substituent ou ajoutent à ceux du programme-cadre au moins deux critères de structure. Pour l'enseignant J, il s'agit d'addition; pour les enseignants E, H, K, P et Q, de substitution et d'addition; pour N et O, de substitution.

Quatre fois moins nombreux que dans le cas des critères de sélection (7 vs 28), les critères de structure que les enseignants ajoutent ou substituent à ceux du programme-cadre sont relativement homogènes. Un des sept critères revient dans 8 des 17 programmes, un deuxième se retrouve dans 6 programmes et un troisième dans trois, alors que les quatre autres sont propres à un programme particulier. Le tableau 15 reproduit les critères de structure propres aux programmes des enseignants.

Les critères de structure: conclusion

Deux principes d'ordonnance des objectifs obtiennent l'adhésion d'une assez forte proportion des enseignants: aller du simple au complexe (71%) et maintenir l'intérêt et la motivation des élèves (47%). Quant aux 7 autres critères de structure qu'utilisent les programmes, ils sont des facteurs de différenciation. Dans l'ensemble, nous sommes enclins à conclure qu'en ce qui concerne les critères de structure,

Enseignants / Critères de structure	SECONDAIRE V				SECONDAIRE IV				SECOND. III			SECOND. II			SECOND. I			PROGRAMME CADRE	% d'enseignants qui énoncent le critère
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q		
Simultanéité ou interdépendance des quatre savoirs	x	x	x	x	(x)	0	0	0	0	(x)	0	0	0	0	0	0	0	x	35.3
Du simple au complexe, du concret à l'abstrait	x	x	x	x	0	x	0	x	x	(x)	x	0	x	0	0	x	x	x	70.6
Un troisième critère	0	0	0	0	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	0	76.5
Un quatrième critère	0	0	0	0	x	0	0	x	0	x	x	0	0	x	x	x	x	0	47.1
Un cinquième critère	0	0	0	0	x	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	x	0	0	11.8

TABLEAU 14: Critères de structure énoncés dans les programmes des enseignants et dans le programme-cadre.

x : critère explicitement énoncé
(x): critère implicitement énoncé
0 : critère non énoncé

les programmes des dix-sept enseignants présentent plus de différences que de similitudes, quoique ces différences soient moins marquées que dans le cas des critères de sélection.

- Motivation des apprenants: maintenir leur intérêt (E, H, J, K, L, M, O, P)
- Logique de la discipline et/ou du processus d'apprentissage (E, F, H, K, O, P)
- Besoins et goûts des étudiants (I, N, P)
- Aller au plus pressé: à ce qui sera utile aux élèves (N)
- Besoins et état quotidiens des apprenants (G)
- Fonction écrite négligée: commencer par elle (E)
- Goûts personnels de l'enseignant (J)

TABLEAU 15: Sept critères de structure des objectifs propres aux programmes des enseignants.

LES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE DES CINQ NIVEAUX DU COURS SECONDAIRE

Ayant défini le curriculum comme étant essentiellement une série (structurée) d'objectifs d'apprentissage (1), nous procédons dans cette section aux comparaisons fondamentales qui permettront d'infirmer ou de confirmer l'hypothèse exploratoire relative aux différences entre les programmes (2). En raison de l'importance de ces comparaisons, nous ferons d'abord six remarques préliminaires qui visent à préciser la nature et la portée de notre démarche, tout en en indiquant les limites.

Remarque no 1. Le programme-cadre fournit une liste d'objectifs (3) pour tout le cours secondaire, sans préciser lesquels conviendraient aux divers niveaux (I, II, III, IV, V). Par conséquent, il nous

(1) Voir ci-haut, page 24.

(2) Voir ci-haut, page 45.

(3) Voir chapitre 3, pages 31 et suivantes.

semble que nous ne pouvons pas légitimement comparer les programmes d'un niveau donné au programme-cadre, c'est-à-dire une partie à un tout qui prévoit des parties sans les identifier. La seule comparaison que nous faisons entre le programme-cadre et les programmes des enseignants se situe au niveau des grandes classes d'objectifs telles que définies par le programme-cadre.

Remarque no 2. Pour situer les objectifs énoncés par les enseignants, nous utilisons les catégories fournies par le programme-cadre et reproduites ci-haut aux pages 30 et 31 à 33.
À ces neuf catégories nous en avons ajouté une dixième pour rendre compte des objectifs qui ne sont pas spécifiques à l'enseignement du français.

Remarque no 3. Etant donné que le programme-cadre ne spécifie pas quels objectifs il serait préférable de poursuivre à un niveau plutôt qu'à un autre, étant donné aussi que nous assumons que les apprenants, en progressant du début à la fin du cours secondaire, augmentent leur bagage de connaissances et d'habiletés linguistiques, étant donné enfin que nous supposons que les enseignants tiennent compte des progrès accomplis par les apprenants, nous postulons que les objectifs définis pour les apprenants d'un niveau sont différents de ceux que poursuivent les apprenants d'un autre niveau. Voilà pourquoi nous nous limitons à comparer entre eux les programmes d'un même niveau sans traiter des ressemblances qui pourraient exister entre les programmes de divers niveaux.

Remarque no 4. Puisque nous considérons que les objectifs constituent les programmes, il est particulièrement important de reproduire les listes d'objectifs élaborées par les enseignants, même si cette reproduction risque de donner au présent chapitre une longueur disproportionnée à celle des autres chapitres du rapport. Il faut noter que nous reproduirons les objectifs dans l'ordre où ils nous ont été donnés par les enseignants, sans préjuger de leur importance relative.

Remarque no 5. Nous ne portons aucun jugement sur la façon dont chaque enseignant a formulé ses objectifs. Nous constatons toutefois que le niveau de spécificité des objectifs varie considérablement d'un programme à l'autre et, en conséquence, le nombre des objectifs constituant les programmes. Ainsi, plus les objectifs sont généraux, moins ils sont nombreux et inversement, plus ils sont spécifiques, plus ils sont nombreux. Ce qui nous amène à dire qu'au-delà de l'analyse qualitative du contenu des programmes, la seule comparaison quantitative des objectifs qui semble valide soit celle de leur distribution dans les secteurs ou catégories du programme-cadre. Cette analyse quantitative, à laquelle nous avons procédé en utilisant le chi carré et le test de probabilité exacte de Fisher, ne constitue à nos yeux qu'un complément à l'analyse de contenu et ne pourrait pas remplacer cette dernière.

Remarque no 6. Pour assurer un minimum de validité à l'utilisation du test du chi carré, nous avons dû souvent regrouper certaines catégories du tableau 16 utilisées pour classer les objectifs des programmes des enseignants ou encore ne pas tenir compte de certaines autres. Ainsi, nous avons parfois ignoré soit la catégorie "objectifs généraux", ou la catégorie "autres objectifs", ou ces deux catégories à la fois. En ce qui concerne les regroupements, nous avons procédé, selon les cas, soit au regroupement des trois catégories de langue: expression et de pensée: expression, soit au regroupement des quatre catégories du secteur langue et des quatre catégories du secteur pensée. Lorsque les 8 catégories de langue et pensée étaient ramenées à deux et que nous comparions deux enseignants, nous avons calculé soit l'indice Fisher de probabilité exacte lorsque les données regroupées ne permettaient pas le recours valide au chi carré, soit le chi carré et l'indice Fisher.

secteur LANGUE				secteur PENSEE					
Compréhension	Expression			Compréhension	Expression				
Significations	Sons et chaîne parlée	Grammaire et orthographe	Phrase	Découverte de la pensée d'autrui	Recherche des idées	Plan	Techniques d'expression	Objectifs généraux	Autres objectifs

TABLEAU 16: Catégories utilisées pour classer les objectifs des programmes des enseignants.

Un trait de ressemblance entre les dix-sept programmes et le programme-cadre

Nous procédons ici à la seule comparaison que nous faisons entre les programmes des enseignants et le programme-cadre.

Dans la très grande majorité des cas (voir tableau 17), les objectifs énoncés par chacun des dix-sept enseignants concernent et la compréhension et l'expression, tant dans le domaine de la langue que dans celui de la pensée. Par conséquent, si l'on considère seulement d'une part les quatre grandes classes d'objectifs proposées par le programme-cadre et, d'autre part, le fait pour les enseignants de formuler au moins un objectif dans chacune de ces classes, il faut conclure que la ressemblance est marquée, tant entre les programmes des enseignants qu'entre ces programmes et le programme-cadre. La concordance est de 88% en ce qui concerne la langue-compréhension et atteint 100% en ce qui concerne la langue-expression. La concordance globale, pour les quatre grandes classes d'objectifs est de 94%.

Si ce trait de ressemblance porte à dire qu'en général les dix-sept enseignants se préoccupent des divers aspects de la communication, il est trop global pour permettre d'affirmer que les programmes des enseignants sont plus semblables que différents. Les comparaisons des programmes par niveau amèneront souvent à conclure en sens contraire.

Les programmes de secondaire V

Les données du tableau 18 invitent à affirmer que les quatre programmes de secondaire V sont différents les uns des autres.

Ainsi, l'on remarque que seul l'enseignant D formule des objectifs dans chacune des huit catégories proposées par le programme-cadre; l'enseignant B tient compte de six de ces catégories, l'enseignant A en "ignore" quatre et l'enseignant C n'en considère que deux. Par ailleurs, il est manifeste que les quatre enseignants n'accordent pas la même importance relative aux secteurs langue et pensée: un enseignant (D) formule à peu près le même nombre d'objectifs pour chacun des deux secteurs, un deuxième (A) donne préséance à la langue, les deux autres (B et C) privilégient le secteur pensée.

Les différences dans le nombre des objectifs énoncés valent aussi d'être soulignées: l'écart est de 100 entre l'enseignant C et l'enseignant D. De fait, l'enseignant C formule si peu d'objectifs (et la majorité de ceux qu'il formule sont d'ordre général) qu'il est impossible de comparer, par la technique du chi carré, sa structure d'objectifs à celle des trois autres programmes.

COMMUNICATION

LANGUE — PENSEE

ENSEIGNANTS	COMPREHENSION	EXPRESSION	COMPREHENSION	EXPRESSION
A	X	X		X
B	X	X	X	X
C		X	X	X
D	X	X	X	X
E	X	X	X	X
F	X	X	X	X
G		X	X	X
H	X	X	X	X
I	X	X	X	X
J	X	X	X	X
K	X	X	X	X
L	X	X	X	
M	X	X	X	X
N	X	X	X	X
O	X	X	X	X
P	X	X	X	X
Q	X	X	X	X
TOTAL	15	17	16	16
%	88.2	100	94.1	94.1

TABLEAU 17 : Grandes classes d'objectifs du programme-cadre dont tiennent compte les programmes des dix-sept enseignants.

	SECTEUR LANGUE					SECTEUR PENSEE							
	compréhension	expression				compréhension	expression						
	significations	sons et chaîne parlée	grammaire et orthographe	phrase	sous-total: secteur LANGUE	découverte de la pensée d'autrui	recherche des idées	plan	techniques d'expression	sous-total: secteur PENSEE	objectifs généraux	autres objectifs	TOTAL
A	2	0	4	2	8	0	0	1	0	1	2	0	11
B	1	0	1	2	4	9	0	1	10	20	6	4	34
C	0	0	1	0	1	0	0	0	2	2	4	0	7
D	18	7	7	22	54	29	11	2	9	51	0	2	107

TABLEAU 18: Distribution, par catégories et par secteurs, des objectifs des programmes de secondaire V.

Le chi carré calculé à partir des données du tableau 19 est hautement significatif et confirme que les programmes A, B et D n'accordent pas la même importance aux deux grands secteurs langue et pensée.

L'analyse de la liste d'objectifs élaborée par chaque enseignant permettra de préciser davantage les différences entre les programmes du secondaire V.

	secteur LANGUE	secteur PENSEE
A	8	1
B	4	20
D	54	51

X^2: 15.97 dl=2 $p < .001$

TABLEAU 19: Distribution des objectifs de trois des quatre programmes de secondaire V: données regroupées.

LES OBJECTIFS DU PROGRAMME DE L'ENSEIGNANT A

OBJECTIFS GENERAUX

- Faire de la langue de l'élève un instrument de plus en plus perfectionné au service de la communication et de la pensée
- Exploiter continuellement les quatre fonctions linguistiques: parler, écouter, lire, écrire

LANGUE

PENSEE
(voir ci-dessous)

Compréhension

Significations

- Porter une attention particulière à l'origine et à la formation des mots
- Procéder à l'étude thématique du vocabulaire

Expression

Sens et chaîne parlée

nil

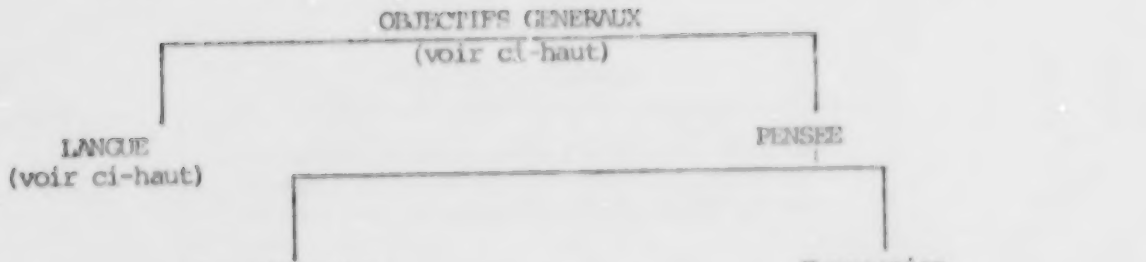
Grammaire et orthographe

- Faire de la grammaire corrective en tout temps
- Faire de la grammaire corrective particulièrement dans les travaux écrits
- Porter une attention particulière à la grammaire normative en tout temps
- Porter une attention particulière et constante aux "accords fondamentaux" (verbe avec sujet; adjectif; participe passé, etc.)

Phrase

- Construire un paragraphe
- Porter une attention particulière à la phrase interrogative

LES OBJECTIFS DU PROGRAMME DE L'ENSEIGNANT A (fin)



Compréhension

Découverte de la pensée d'autrui

nil

Expression

Recherche des idées

nil

Plan

. Porter une attention particulière à la construction du plan

Techniques d'expression

nil

LES OBJECTIFS DU PROGRAMME DE L'ENSEIGNANT B

OBJECTIFS GENERAUX

- Faire de la langue de l'étudiant un instrument de plus en plus perfectionné au service de la communication et de la pensée
- Améliorer chez l'élève la capacité de compréhension (écouter, lire) et d'expression (parler, écrire)
- Favoriser l'expression personnelle
- Aider l'élève pour que son acte de communication devienne aussi parfait que possible
- Améliorer la qualité de la langue
- Améliorer la qualité de la pensée

LANGUE

PENSEE
(voir ci-dessous)

Compréhension

Significations

- Connaître les significations des mots

Expression

Sons et chaîne parlée

nil

Grammaire et orthographe

- Maîtriser le bon usage orthographique et grammatical

Phrase

- Maîtriser la construction de la phrase
- Construire un paragraphe

LES OBJECTIFS DU PROGRAMME DE L'ENSEIGNANT B (suite)

OBJECTIFS GENERAUX
(voir ci-haut)

LANGUE
(voir ci-haut)

PENSEE

Compréhension

Découverte de la pensée d'autrui

- Découvrir la pensée d'autrui
- Evaluer la qualité de l'information reçue
- Développer la capacité d'écouter l'autre
- Comprendre une question (et y répondre)
- Prendre conscience de la nature, des caractères de l'information orale, des moyens qu'elle met en oeuvre
- Prendre conscience de la nature, des caractères de l'information écrite et des moyens qu'elle met en oeuvre
- Faire apprécier la littérature et le livre en général
- Explorer la littérature québécoise
- Explorer le roman français

Expression

Recherche des idées

nil

Plan

- Apprendre à faire un plan

Techniques d'expression

- Apprendre à l'élève à exprimer ses intérêts
- Apprendre à l'élève à s'exprimer avec spontanéité
- Apprendre à l'élève à partager avec les autres des idées et des sentiments
- Améliorer l'expression de la pensée personnelle
- Maîtriser la technique du compte-rendu
- Présenter une personnalité d'une façon assez approfondie

LES OBJECTIFS DU PROGRAMME DE L'ENSEIGNANT B (fin)

OBJECTIFS GENERAUX
(voir ci-haut)

LANGUE
(voir ci-haut)

PENSEE

Compréhension
(voir ci-haut)

Expression (suite)

Techniques d'expression (suite)

- S'habituer à synthétiser sa pensée et à la formuler de façon claire et précise
- Répondre (à une question que l'on a comprise)
- Faire passer un maximum d'informations dans un texte de longueur limitée et cela sans que la précision des faits et des chiffres en souffre
- Libérer le pouvoir d'expression

AUTRES OBJECTIFS:

- Engendrer le désir de connaître
- Eveiller et stimuler l'activité créatrice
- Connaître le groupe avec lequel on travaille
- Comprendre le rôle du professeur

LES OBJECTIFS DU PROGRAMME DE L'ENSEIGNANT C

OBJECTIFS GENERAUX

- Faire de la langue de l'élève un instrument de plus en plus perfectionné au service de la communication et de la pensée
- Savoir mieux parler, lire, écouter et écrire
- Améliorer la langue sous sa double forme orale et écrite
- Faire l'analyse critique de la communication

LANGUE

Compréhension

Significations

nil

Expression

Sens et chaîne parlée

nil

Grammaire et orthographe

- Développer des automatismes

Phrase

nil

PENSEE

Compréhension

Découverte de la pensée d'autrui

nil

Expression

Recherche des idées

nil

Plan

nil

Techniques d'expression

- Faire créer à chaque élève un court roman, une nouvelle, un essai ou une pièce de théâtre
- Fournir à l'élève de multiples occasions d'exercer sa liberté de créer

LES OBJECTIFS DU PROGRAMME DE L'ENSEIGNANT D

OBJECTIF GENERAL

nil

LANGUE

PENSEE
(voir ci-dessous)

Compréhension

Significations

- Précision et Expressivité: du vocabulaire thématique avec aires sémantiques: paronyme, synonyme, homonyme, antonyme
- Identification des archaïsmes
- Identification des canadianismes
- Identification des régionalismes
- Correction des impropriétés
- Correction des anglicismes
- Correction des américanismes
- Origine des mots: doublets
- Origine des mots: emprunts aux langues modernes
- Origine des mots: créations québécoises
- Origine des mots: onomatopées
- Procédés de formation des mots: dérivation propre
- Procédés de formation des mots: composition: latin, grec, français

Expression

Sons et chaîne parlée

- Habitudes articulatoires et accentuelles: poursuivre le travail de perfectionnement entrepris au cours des quatre premières années du secondaire. (Observation et étude systématique des phonèmes du français)
- Habitudes intonatives: selon le type de phrase: déclamative, affirmative, exclamative, interrogative
- Habitudes intonatives: selon le but visé: plaire, convaincre
- Habitudes intonatives: selon le niveau de langue: populaire, bon usage, littéraire
- Elision et liaison selon le niveau de langue (emploi excessif ou non emploi)
- Différence entre l'élision orthographique et l'élision verbale (f'nêtre)
- Valeur des doubles consonnes qui ne se prononcent pas (apporter, appauvrir) et qui se prononcent (innover, immerger, irradier)

LES OBJECTIFS DU PROGRAMME DE L'ENSEIGNANT D (suite)

OBJECTIF GENERAL
(voir ci-haut)

LANGUE

PENSEE
(voir ci-dessous)

Compréhension (suite)

Significations (suite)

- Racines des mots employées généralement comme préfixes et suffixes
- Expression: conséquence, concession, hypothèse
- Caractérisation
- Figures d'atténuation: litote, euphémisme, périphrase

Expression (suite)

Grammaire et orthographe

(Pour les contenus suivants, développer l'habitude de l'usage spontané des règles fondamentales et de l'utilisation des instruments de référence):

- Genre des noms et des adjectifs
- Nombre des noms et des adjectifs
- L'article
- Le pronom
- Souligner à l'occasion, dans les textes écrits, l'emploi de temps moins usuels
- Approfondir la concordance des temps
- Les signes orthographiques et les abréviations

Phrase

- Les différentes fonctions des mots dans la phrase
- La construction transitive
- La construction intransitive
- La construction nominale

LES OBJECTIFS DU PROGRAMME DE L'ENSEIGNANT D (suite)

OBJECTIF GENERAL
(voir ci-haut)

LANGUE

PENSEE
(voir ci-dessous)

Compréhension
(voir ci-haut)

Expression (suite)

Phrase (suite)

- La construction elliptique
- Valeur et sens des mots de liaison
- Emploi et place des mots de liaison
- Propositions indépendantes
- Propositions incises
- Propositions principales
- Propositions subordonnées: relatives, conjonctives, infinitives, participales
- Phrase affirmative
- Phrase négative
- Phrase interrogative
- Phrase exclamative
- Phrase impérative
- Intonation
- Ordre des mots
- Ponctuation
- Mots spéciaux
- Style direct et indirect
- Niveaux de langue

LES OBJECTIFS DU PROGRAMME DE L'ENSEIGNANT D (suite)

OBJECTIF GENERAL

(voir ci-haut)

LANGUE
(voir ci-haut)

PENSEE

Compréhension

Découverte de la pensée d'autrui

(Techniques d'approche: 6 objectifs):

. Lecture et audition attentives, répétées

. Crayon à la main

. Consultation des dictionnaires appropriés

. Consultation d'œuvres traitant du même sujet

. Situer le texte oral ou écrit dans son contexte

. Ambiance propice à la concentration

(Etude de fond: découverte des idées: 10 objectifs):

. Enchaînement et progression des idées

. Transitions

. Dresser le PLAN de façon détaillée

. Regroupement des faits, des situations, des événements selon les lieux, les temps et les personnages

. Références au texte pour appuyer ses réponses

. Niveaux de langue par rapport au milieu décrit

Expression

Recherche des idées

. Habituer l'élève à puiser en lui-même et chez les autres (équipe) les idées, les sentiments et les renseignements nécessaires.

(Etude du sujet: 3 objectifs):

. Le comprendre

. Le limiter: restreindre le sujet à un aspect

. Le préciser: décrire de la façon la plus détaillée possible

(Documentation: 7 objectifs):

. Lecture

. Enquête

. Observation

. Audition

. Utiliser les divers types de fiches

. Travail pratique en bibliothèque

. Travail d'équipe

Plan

. Trier, ordonner, présenter les idées

LES OBJECTIFS DU PROGRAMME DE L'ENSEIGNANT D (suite)

OBJECTIF GENERAL
(voir ci-haut)

LANGUE
(voir ci-haut)

PENSEE

Compréhension (suite)

Découverte de la pensée d'autrui (suite)

- Parallèle entre les idées émises et la réalité
- Parallèle entre les idées émises et l'opinion personnelle
- Valeur de l'argumentation
- Distinguer: fait et opinion; causes et effets

(Mesurer la qualité du message transmis: étude de la forme: le style: 13 objectifs):

- Découvrir le sens et les nuances des mots et des expressions selon le contexte

Justesse de leur emploi:

- _ Sens propre
- _ Sens figuré

Effets spéciaux produits par

- _ Les figures de style
- _ La place des mots
- _ L'intonation
- _ Le rythme
- _ Les sonorités
- _ Les images

Expression (suite)

Plan (suite)

- Composer le plan

Techniques d'expression

- Progression des idées
- Transitions
- Introduction, conclusion
- Concision du style
- Correction du style
- Présentation de la bibliographie
- Insertion des citations
- Références
- Formes d'expression

LES OBJECTIFS DU PROGRAMME DE L'ENSEIGNANT D (fin)

OBJECTIF GENERAL

(voir ci-haut)

LANGUE
(voir ci-haut)

PENSEE

Compréhension (suite)

Découverte de la pensée d'autrui (suite)

. -Les aires sémantiques

. -Le niveau de langue

. -Le dialogue

. -Les tours utilisés: affirmatif, exclamatif, interrogatif, etc.

Expression

(voir ci-haut)

AUTRES OBJECTIFS:

. Développer l'habitude du travail personnel de qualité

. Développer le sens critique

L'enseignant A porte une attention privilégiée, sinon exclusive, au secteur langue, ne formulant qu'un seul objectif, d'ordre assez technique, dans le secteur pensée. La grammaire de base, l'origine des mots et la construction du paragraphe, voilà à quoi se ramène, du moins en termes d'objectifs énoncés, le programme de l'enseignant A. On n'y retrouve aucun objectif explicite touchant les sons et la chaîne parlée, la découverte de la pensée d'autrui (dans les oeuvres littéraires ou autres que littéraires), la recherche des idées et les techniques d'expression.

A l'inverse du programme A, le programme de l'enseignant B donne nette préséance au secteur pensée. Dans ce secteur, l'accent est également mis sur la découverte de la pensée d'autrui (information et littérature) et sur les techniques d'expression, tandis que les catégories "recherche des idées" et "plan" sont à toutes fins pratiques ignorées. Les objectifs de l'enseignant B, dans le secteur langue, sont analogues à ceux de l'enseignant A: grammaire de base, construction du paragraphe, signification des mots. Tant le chi carré que l'indice de Fisher, calculés à partir des données regroupées du tableau 20, confirment que les programmes A et B sont différents.

	secteur LANGUE	secteur PENSEE
A	8	1
B	4	20

X^2: 11.80 dl = 1 $p < .001$

Indice de Fisher $< .001$

TABLEAU 20: Distribution des objectifs des programmes A et B: données regroupées.

Le programme de l'enseignant C est un cas d'espèce, en ce sens qu'il a des caractéristiques que l'on ne retrouve non seulement dans aucun des autres programmes de secondaire V, mais dans aucun des programmes des autres niveaux. Première caractéristique: exception faite des objectifs généraux, le programme de l'enseignant C ne comporte que trois objectifs. Deuxième caractéristique: le programme se définit par la création littéraire; cette création vise une oeuvre de "longue haleine" (roman, essai, nouvelle, pièce de théâtre) et de multiples oeuvres de dimensions plus modestes.

Atelier de création littéraire, la classe C et le programme qui lui est propre ne se comparent pas aux autres classes et à leurs programmes.

Le programme de l'enseignant D est celui qui compte le plus grand nombre d'objectifs. Ceux-ci se distribuent à peu près également entre le secteur langue et le secteur pensée. L'enseignant D est le seul des quatre enseignants de secondaire V à formuler des objectifs dans les catégories "sons et chaîne parlée" et "recherche des idées", et le seul à ne pas énoncer d'objectifs généraux. Dans le secteur langue, le programme D insiste sur la nature, l'origine et la formation des mots et expressions, de même que sur la construction de divers types de phrase. En grammaire et orthographe, la préoccupation est semblable à celle des autres programmes: maîtrise des règles de base. Dans le secteur pensée, l'approche du programme D est différente de celle des programmes B et C: on n'y retrouve aucune mention des oeuvres littéraires et les techniques d'expression insistent davantage sur le style et la présentation que sur la création ou l'expression personnelle. Les données du tableau 21 confirment les différences entre les programmes B et D.

	secteur LANGUE		secteur PENSEE	
	Compréhension	Expression	Compréhension	Expression
B	1	3	9	11
D	18	36	29	22

X^2: 10.67 dl = 3 $p < .02$

TABLEAU 21: Distribution des objectifs des programmes B et D: données regroupées.

Ce même souci technique de l'enseignant D se retrouve dans les objectifs de la catégorie "sons et chaîne parlée" (v.g. élision et liaison, prononciation des doubles consonnes) et dans la catégorie "recherche des idées" (v.g. lecture, enquête, fiches, travail en bibliothèque). Par contre, sauf pour ce qui est de l'objectif relatif à la construction du paragraphe, tous les objectifs du programme A se retrouvent dans le programme D. Entre ces deux programmes, les différences sont davantage d'ordre quantitatif (nombre des objectifs poursuivis) que d'ordre qualitatif (les deux programmes sont techniques et font peu ou pas de place à la littérature).

Les données du tableau 22 confirment une certaine ressemblance des programmes A et D.

	secteur LANGUE	secteur PENSEE
A	8	1
D	54	51

X^2: 3.30 dl = 1 $p < .10$

Indice de Fisher: .038

TABLEAU 22: Distribution des objectifs des programmes A et D: données regroupées.

Les programmes de secondaire IV

L'examen du tableau 23 révèle des différences importantes entre les quatre programmes de secondaire IV.

L'on remarque d'abord que l'enseignant H énonce deux fois plus d'objectifs que l'enseignant G et que les enseignants E et F se situent entre ces deux extrêmes.

L'on note aussi que les quatre enseignants n'accordent pas la même importance aux diverses catégories d'objectifs: deux d'entre eux ne formulent aucun objectif dans la catégorie "sons et chaîne parlée"; il en va de même pour les catégories "recherche des idées" et "plan"; et deux enseignants ignorent quatre des huit catégories des secteurs langue et pensée. Enfin, l'on constate que dans le programme de l'enseignant H, quarante pour cent (40%) des objectifs ne sont pas spécifiques à l'enseignement du français et que l'enseignant E n'énonce pas d'objectifs généraux.

Le chi carré calculé à partir des données du tableau 24 (voir page 89) est hautement significatif et confirme l'hétérogénéité de la distribution des objectifs et donc de la structure d'ensemble des quatre programmes de secondaire IV.

Mais c'est l'analyse de contenu qui révèle le mieux les différences entre les programmes, dont les objectifs sont reproduits aux pages suivantes.

	SECTEUR LANGUE					SECTEUR PENSEE							
	compré-hension	expression				compré-hension	expression						
	significations	sons et chaîne parlée	grammaire et orthographe	phrase	sous-total: secteur LANGUE	découverte de la pensée d'autrui	recherche des idées	plan	techniques d'expression	sous-total: secteur PENSEE	objectifs généraux	autres objectifs	TOTAL
E	1	1	1	5	8	8	2	1	11	22	0	6	36
F	5	0	5	5	15	8	3	2	6	19	2	0	36
G	0	0	5	2	7	12	0	0	3	15	1	2	25
H	6	3	0	0	9	8	0	0	12	20	3	21	53

TABLEAU 23: Distribution, par catégories et par secteurs, des objectifs des programmes de secondaire IV.

OBJECTIFS DU PROGRAMME DE L'ENSEIGNANT E

OBJECTIF GENERAL

nil

LANGUE

PENSEE
(voir ci-dessous)

Compréhension

Significations

. Connaître le vocabulaire du théâtre

Expression

Sons et chaîne parlée

. Maîtrise de l'expression orale

Grammaire et orthographe

. Surveiller ses fautes d'orthographe

Phrase

Vérifier la structure du paragraphe et de la phrase...

. - phrases simples, courtes et claires
. - idées développées avec cohérence
. - transitions, liens entre les paragraphes

. Bien rédiger ses compositions

. Bien construire ses phrases

OBJECTIFS DU PROGRAMME DE L'ENSEIGNANT E (suite)

OBJECTIF GENERAL
(voir ci-haut)

LANGUE
(voir ci-haut)

PENSEE

Compréhension

Découverte de la pensée d'autrui

- Dégager les idées principales et secondaires
- Savoir écouter une émission en en dégageant les idées principales et secondaires
- Saisir le lien qui existe entre ce qui se joue au théâtre et ce qui est vécu dans la vie
- Découvrir tout le sens du théâtre
- Savoir comment on écrit une pièce de théâtre, quels sont sa structure, ses éléments essentiels, etc.
- Trouver, lire, résumer, classer des articles de journaux sur l'activité théâtrale de la région de Québec
- Sensibiliser l'élève au phénomène audio-visuel et développer chez lui le sens critique
- Etude de textes

Expression

Recherche des idées

- Savoir faire le tri des documents
- Habituer l'élève à bâtir une enquête, à cerner une situation par les questions de l'enquête qui ne se recoupent pas

Plan

- Saisir la technique du PLAN pour mieux cerner ce qu'on a à dire

Techniques d'expression

- Apprendre la difficulté de limiter son sujet
- Apprendre l'art de faire des résumés
- Favoriser l'expression écrite
- Favoriser l'expression orale: débats, interviews, etc.

OBJECTIFS DU PROGRAMME DE L'ENSEIGNANT E (fin)

OBJECTIF GENERAL
(voir ci-haut)

LANGUE
(voir-ci-haut)

PENSEE

Compréhension
(voir ci-haut)

Expression (suite)

Techniques d'expression (suite)

- Créer un sketch court mais vivant et réaliste... et le jouer...
- Maîtriser la technique d'écriture du théâtre: dialogues, gestes, mimiques, décors, etc.
- Expérimenter qu'une pièce de théâtre c'est tout un spectacle où participent: comédiens, metteur en scène, éclairagistes, décorateurs, etc.
- Faire un bref exposé sur ce qui a été écrit dans les articles de journaux sur l'activité théâtrale à Québec
- Vaincre le trac pour jouer
- Vérifier l'habileté à poser des questions,
  a) termes interrogatifs
  b) point d'interrogation
  en fonction du but poursuivi par l'enquête
- Dégager des résultats, les chiffres les plus révélateurs et composer des commentaires

AUTRES OBJECTIFS:

- Vérifier la présentation des travaux
- Apprendre à se limiter dans le temps en remettant ses travaux à temps
- Travailler régulièrement, (remettre ses travaux à temps)
- Etre présent aux cours
- Participer au travail d'équipe
- Amener l'élève à se bâtir un plan de travail personnel

OBJECTIFS DU PROGRAMME DE L'ENSEIGNANT F

OBJECTIFS GENERAUX

- Faire de la langue de l'élève un instrument de plus en plus perfectionné au service de la communication
- Prendre conscience que la langue a une histoire

LANGUE

PENSEE
(voir ci-dessous)

Compréhension

Significations

- Identifier, utiliser les mots "étrangers" intégrés à la langue
- Formation des mots: racines, suffixes, préfixes
- Sens des métaphores
- Compréhension du vocabulaire
- Niveaux de langue

Expression

Sons et chaîne parlée

nil

Grammaire et orthographe

- Accord du verbe avec le sujet
- Accord des participes passés
- Valeur des temps
  - présent
  - imparfait
  - passé simple
  - passé composé
  - plus-que-parfait
  - futur
  - futur du passé
  - conditionnel

  (extension du temps sur axe passé-futur)
- Conjugaisons des verbes irréguliers (certains)
- Concordance des temps

Phrase

- Phrases affirmatives: identification et création

OBJECTIFS DU PROGRAMME DE L'ENSEIGNANT F (suite)

OBJECTIF GENERAUX

(voir ci-haut)

LANGUE

PENSEE
(voir ci-dessous)

Compréhension
(voir ci-haut)

Expression (suite)

Phrase (suite)

- Phrases négatives: identification et création
- Phrases interrogatives: identification et création
- Distinction entre phrase simple et phrase complexe
- Utilisation dans les phrases des signes de ponctuations usuels

OBJECTIFS DU PROGRAMME DE L'ENSEIGNANT F (fin)

OBJECTIFS GENERAUX
(voir ci-haut)

LANGUE
(voir ci-haut)

PENSEE

Compréhension

Découverte de la pensée d'autrui

- (Rappel) Définition et distinction des genres littéraires: narration, description, portrait
- Etude de l'article d'information
- Organisation de la pensée d'autrui
- Reconnaître idée directrice, idées principales, idées secondaires, idées explicatives
- Reconnaître un plan détaillé
- Découverte de la pensée d'autrui: application du plan (écrit)
- Discussion à la suite du visionnement d'un film
- Identification et compréhension des idées

Expression

Recherche des idées

- Choix du sujet (idée vague)
- Documentation
- Elaboration (préciser, élargir le sujet, le cerner)

Plan

- Technique du plan
- Construction du plan

Techniques d'expression

- Qualité du style: clarté, précision, variété
- Indiquer les transitions et la progression
- Précision dans le style
- Technique de l'exposé: application (orale) du plan
- Rédaction de l'exposé
- Présentation d'un exposé

OBJECTIFS DU PROGRAMME DE L'ENSEIGNANT G

OBJECTIF GENERAL

. Essayer de faire faire les apprentissages les plus nombreux possible

LANGUE

PENSEE
(voir ci-dessous)

Compréhension

Significations

nil

Expression

Sons et chaîne parlée

nil

Grammaire et orthographe

. Maîtriser les divers emplois de: quelque, tout, même, leur

. Maîtriser les règles qui régissent les participes passés

. Maîtriser l'orthographe courante

. Corriger les fautes courantes

. Révision de règles de grammaire: conjugaison de verbes irréguliers (ceux le plus souvent utilisés)

Phrase

. Composer des phrases correctes

. Identifier les erreurs dans les phrases entendues

OBJECTIFS DU PROGRAMME DE L'ENSEIGNANT G (fin)

OBJECTIF GENERAL

(voir ci-haut)

LANGUE
(voir ci-haut)

PENSEE

Compréhension

Découverte de la pensée d'autrui

. Lire deux volumes au cours de l'année

. Développer la faculté de compréhension

. Saisir le sens exact de textes écrits

. Ecouter attentivement un texte d'une dizaine de minutes, sans distraction

Acquérir une connaissance élémentaire de trois genres littéraires:
. - roman
. - théâtre
. - poésie

Identifier et distinguer:
. - description
. - portrait
. - narration
. - dialogue

. Conte

Expression

Recherche des idées

nil

Plan

nil

Techniques d'expression

. Composer des textes très courts

. Commenter d'une façon personnelle ce qu'ils ont lu (intervention verbale)

. Maîtriser les règles élémentaires pour la composition de textes courts

AUTRES OBJECTIFS:

. Garder les étudiants à l'école jusqu'à la fin de l'année

. Sans les amener à accroître leur horreur du français

OBJECTIFS DU PROGRAMME DE L'ENSEIGNANT H

OBJECTIFS GENERAUX

- Faire un diagnostic de l'état de la langue québécoise ici et maintenant; à l'école, dans la famille, à la ville: blessures faites à la langue, anglicismes, langue anglaise
- Amener l'étudiant à voir la nécessité de perfectionner sa langue et de la défendre jusqu'au bout
- Perception plus aiguë (constation sentie) des problèmes linguistiques propres au Québec

LANGUE

PENSEE
(voir ci-dessous)

Compréhension

Significations

- Blessures faites à la langue, anglicismes
- Se familiariser avec un vocabulaire scientifique français
- Recherche-inventaire (langue québécoise)
- Connaître les niveaux de langage, leur justification, leur explication et faire la part entre le réel et le théâtral
- S'exercer à la compréhension de texte et à la mémorisation
- Sensibilisation aux problèmes linguistiques inhérents à la publicité telle que véhiculée par les principaux média d'information

Expression

Sons et chaîne parlée

- Se familiariser avec les règles de l'intonation
- Se familiariser avec les accents d'insistance
- Sentir un texte, le vivre (ponctuation)

Grammaire et orthographe

nil

Phrase

nil

OBJECTIFS DU PROGRAMME DE L'ENSEIGNANT H (suite)

OBJECTIFS GENERAUX
(voir ci-haut)

LANGUE
(voir ci-haut)

PENSEE

Compréhension

Découverte de la pensée d'autrui

- Jeter un coup d'oeil plus attentif sur les média modernes de communication
- Explorer des genres littéraires particuliers: téléroman, téléthéâtre, dépêche, etc.
- Se familiariser avec des moyens d'expression propres à notre temps
- Connaître et apprécier le théâtre québécois
- Etudier en profondeur une pièce de théâtre québécois
- Saisir en profondeur la nature du spectacle théâtral
- Analyser des textes pertinents (langue québécoise)
- Perfectionnement de la lecture

Expression

Recherche des idées

nil

Plan

nil

Techniques d'expression

- Illustrer par le théâtre, l'audio-visuel ou autrement, les constatations faites sur la langue québécoise
- Se familiariser avec des moyens d'expression propres à notre temps
- S'exprimer par les moyens de télécommunications
- Se sensibiliser à la nature du travail du comédien
- Toucher aux problèmes de la création théâtrale: mise en scène, décors
- Donner aux étudiants l'occasion de s'exprimer par le théâtre, devant un auditoire

OBJECTIFS DU PROGRAMME DE L'ENSEIGNANT H (suite)

OBJECTIFS GENERAUX
(voir ci-haut)

LANGUE
(voir ci-haut)

PENSEE

Compréhension
(voir ci-haut)

Expression (suite)

Techniques d'expression (suite)

- Bâtir de toutes pièces un spectacle théâtral
- Perfectionner ses facultés d'expression
- Présentations en classe: télécommunications, etc.
- Discussions en classe: v.g. langue québécoise
- Création collective (animation)
- Rapports écrits: langue québécoise, télécommunications, publicité

AUTRES OBJECTIFS:

- Se connaître les uns les autres
- Se connaître mieux soi-même
- Développer l'esprit de solidarité
- Mettre en commun ses capacités
- Rendre le travail aussi efficace qu'agréable
- Apprendre:
  - à travailler ensemble
  - à fonctionner à plusieurs
  - à s'organiser
  - à développer une méthode de travail
- Provoquer une mise en situation de l'étudiant sur la place qu'il occupe comme francophone, à l'école et dans la société (ici et maintenant)

OBJECTIFS DU PROGRAMME DE L'ENSEIGNANT H (fin)

AUTRES OBJECTIFS: (suite)

- Amener l'étudiant à poser des actes concrets dans le sens de l'objectif précédent
- Constater l'influence de ces média dans la vie quotidienne
- Analyser les conséquences de l'utilisation des média
- Faire constater l'omniprésence de la publicité dans le monde moderne
- Faire découvrir les effets sociologiques et psychologiques de la publicité
- Insister sur les effets néfastes de la publicité sur les habitudes de vie, sur les besoins, sur la langue des Québécois
- Travaux de groupe (animation)
- Inventaire des moyens de la publicité
- Regard critique sur les tentatives québécoises (gouvernementales, privées) de protéger la langue. (Connaissance approfondie des lois qui régissent la langue française au Québec)
- Etre capable de faire la part des choses entre le bilinguisme outrancier et le rejet catégorique de toute autre civilisation, de façon à pouvoir illustrer clairement les problèmes occasionnés par un bilinguisme outrancier
- Motivation profonde dans l'affirmation de la langue française en Amérique
- Choix réfléchi de la présence au cours de français; à tous les cours: présence de la langue française
- Position ferme et établie sur la langue qu'on veut parler
- Répondre aux besoins psychologiques de chacun d'effectuer sa synthèse corporelle: prendre possession de ses moyens physiques (respiration, coordination, motricité, mimique, etc.) en vue de l'examen global de l'usage des moyens physiques et intellectuels

L'enseignant E privilégie assez nettement le secteur pensée, où il poursuit 22 objectifs par comparaison à 8 dans le secteur langue. Dans l'un et l'autre secteur, l'expression prime sur la compréhension. Dans le secteur langue, le programme de l'enseignant E insiste sur la phrase tandis que la découverte de la pensée d'autrui et les techniques d'expression retiennent surtout l'attention dans le secteur pensée. Le programme de cet enseignant gravite alentour du théâtre: découvrir le sens du théâtre, identifier la structure d'une pièce de théâtre, connaître le vocabulaire du théâtre, faire une enquête sur l'activité théâtrale à Québec, créer un sketch, maîtriser les techniques théâtrales, s'exécuter, etc. Une autre caractéristique du programme de l'enseignant E: la poursuite d'objectifs de "discipline personnelle", tels le respect des échéanciers, la présence aux cours, la participation aux travaux d'équipe.

	secteur LANGUE		secteur PENSEE		AUTRES OBJECTIFS
	Compréhension	Expression	Compréhension	Expression	
E	1	7	8	14	6
F	5	10	8	11	0
G	0	7	12	3	2
H	6	3	8	12	21

X^2: 46.07 dl = 12 $p \leq .001$

TABLEAU 24: Distribution des objectifs du secondaire IV: données regroupées.

Si la distribution des objectifs du programme de l'enseignant F ne diffère pas statistiquement de celle de l'enseignant E (voir tableau 25) les objectifs de l'enseignant F paraissent passablement différents de ceux de l'enseignant E. En effet, dans la catégorie "significations", le programme F traite des mots étrangers, de la formation des mots et des niveaux de langue, alors que le programme E ne réfère qu'au vocabulaire du théâtre. Dans la catégorie "grammaire et orthographe", le programme E mentionne uniquement les fautes d'orthographe, tandis qu'on ne trouve pas cette mention au programme F qui concentre ses objectifs alentour du verbe (accord, valeur des temps, conjugaison, concordance des temps). Dans le secteur pensée, la différence majeure vient du fait que le programme F ne privilégie aucun genre littéraire, ne mentionne pas le théâtre, s'attache aux aspects plus techniques de l'expression (technique et élaboration du plan, transitions) et limite celle-ci à l'exposé tandis que tout le secteur pensée du programme E se développait alentour du théâtre.

	secteur LANGUE		secteur PENSEE	
	Compréhension	Expression	Compréhension	Expression
E	1	7	8	14
F	5	10	8	11

X^2: 3.32 dl = 3 $p < .50$

TABLEAU 25: Distribution des objectifs des programmes E et F: données regroupées.

Elaboré pour une classe dite allégée, le programme G se distingue nettement des trois autres programmes de secondaire IV, même si le chi carré est fort loin d'atteindre le niveau de signification .05 lorsque la distribution des objectifs de G est comparée à celle de E (voir tableaux 26,27 et 28). L'enseignant G accorde plus d'importance à la pensée qu'à la langue, mais dans l'un et l'autre secteur les objectifs poursuivis sont d'un niveau assez élémentaire: orthographe courante, phrase simple, effort d'initiation au roman, au théâtre, à la poésie et au conte, composition de textes très courts. Dans le secteur langue, c'est l'expression qui prime tandis que la compréhension est le pôle majeur du secteur pensée. Ce sont peut-être les objectifs non spécifiques à l'enseignement du français et l'objectif général qui traduisent le mieux les intentions essentielles du programme G: garder les étudiants à l'école jusqu'à la fin de l'année, essayer de leur faire faire les apprentissages les plus nombreux possible, sans accroître leur horreur du français!

	secteur LANGUE	secteur PENSEE	AUTRES OBJECTIFS
E	8	22	6
G	7	15	2

X^2: 1.03 dl = 2 $p < .70$

TABLEAU 26: Distribution des objectifs des programmes E et G: données regroupées.

	secteur LANGUE		secteur PENSEE	
	Compré-hension	Expres-sion	Compré-hension	Expres-sion
F	5	10	8	11
G	0	7	12	3

X^2: 8.73 dl = 3 $p < .05$

TABLEAU 27: Distribution des objectifs des programmes F et G: données regroupées.

	secteur LANGUE	secteur PENSEE	AUTRES OBJECTIFS
G	7	15	2
H	9	20	21

X^2: 8.58 dl = 2 $p < .02$

TABLEAU 28: Distribution des objectifs des programmes G et H: données regroupées.

Le programme de l'enseignant H est lui aussi manifestement différent des trois autres (voir tableaux 28, 29 et 30). On y décèle deux pôles majeurs, qu'on ne retrouve pas dans les programmes E, F et G.

	secteur LANGUE	secteur PENSEE	AUTRES OBJECTIFS
E	8	22	6
H	9	20	21

X^2: 6.38 dl = 2 $p < .05$

TABLEAU 29: Distribution des objectifs des programmes E et H: données regroupées.

	secteur LANGUE		secteur PENSEE		AUTRES OBJECTIFS
	Compréhension	Expression	Compréhension	Expression	
F	5	10	8	11	0
H	6	3	8	12	21

X^2: 22.68 dl = 4 $p < .001$

TABLEAU 30: Distribution des objectifs des programmes F et H: données regroupées.

Ces pôles sont la publicité et, pour employer le terme de l'enseignant, la québécitude. Très préoccupé par le phénomène de la langue, l'enseignant H étudie cette réalité dans le contexte culturel du Québec et dans celui, plus général, des moyens modernes de communication et de la publicité. De la sorte son programme est tout autant marqué par des préoccupations socio-culturelles que par des préoccupations strictement linguistiques et littéraires. C'est ainsi qu'il vise à faire prendre conscience aux élèves des blessures faites à la langue française au Québec, à leur faire découvrir les effets sociologiques et psychologiques de la publicité, à les sensibiliser aux problèmes du bilinguisme et à les motiver pour l'affirmation de la langue française en Amérique.

Dans ce cadre général, l'enseignant H n'énonce formellement aucun objectif dans quatre des huit catégories du programme-cadre, soit celles de "grammaire et orthographe", "phrase", "recherche des idées" et "plan". Il donne préséance au secteur pensée sur le secteur langue et insiste sur des techniques d'expression variées: théâtre, audio-visuel, télécommunications, exposés, discussions, rapports, création collective.

Les programmes de secondaire III

Malgré le fait que deux des trois enseignants de secondaire III donnent égale importance au secteur langue et au secteur pensée et que les trois insistent très peu sur les sons et la chaîne parlée, la recherche des idées et le plan (voir tableau 32), les programmes I, J et K apparaissent, dans leur structure d'ensemble, comme significativement différents (voir tableau 31). L'analyse du contenu des listes d'objectifs, reproduites ci-après, confirme ces différences manifestées par l'analyse statistique.

	secteur LANGUE		secteur PENSEE		OBJECTIFS GENERAUX
	Compréhension	Expression	Compréhension	Expression	
I	6	10	8	25	10
J	3	13	7	10	1
K	11	5	12	4	0

X^2: 34.45 dl = 8 $p < .001$

TABLEAU 31: Les objectifs des programmes de secondaire III: données regroupées.

	SECTEUR LANGUE					SECTEUR PENSEE							
	compréhension	expression				compréhension	expression						
	significations	sons et chaîne parlée	grammaire et orthographe	phrase	sous-total: secteur LANGUE	découverte de la pensée d'autrui	recherche des idées	plan	techniques d'expression	sous-total: secteur PENSEE	objectifs généraux	autres objectifs	TOTAL
I	6	1	7	2	16	8	1	3	21	33	10	0	59
J	3	3	6	4	16	7	2	1	7	17	1	2	36
K	11	0	3	2	16	12	0	0	4	16	0	0	32

TABLEAU 32: Distribution, par catégories et par secteurs, des objectifs des programmes de secondaire III.

OBJECTIFS DU PROGRAMME DE L'ENSEIGNANT 1

OBJECTIFS GENERAUX

- Faire prendre conscience à l'élève qu'il faut employer le français international
- Faire comprendre ce qu'est le français international
- Faire comprendre ce qu'est le français québécois
- Faire découvrir qu'il existe trois grands moyens d'expression: écriture, parole, image
- Faire constater que ces trois moyens sont des instruments indispensables à la communication puisqu'ils font appel à nos cinq sens et les mettent en oeuvre
- Faire découvrir à l'élève l'importance de sa langue de communication dans les loisirs (plus autres thèmes)
- Faire découvrir à l'élève que la facilité de sa communication avec les différents services publics dépend de la qualité de la langue qu'il emploie (écrite et parlée)
- Prendre conscience de la capacité qu'a l'homme de communiquer oralement et par écrit dans un cheminement qui va du phonème au discours et de la lettre au texte
- Comprendre que, dans la communication avec les services publics, il est tout aussi important de bien écouter que de bien écrire et de bien parler
- Aider les étudiants à conceptualiser leur pensée et à l'exprimer clairement oralement et par écrit

LANGUE

PENSEE
(voir ci-dessous)

Compréhension
(voir page suivante)

Expression
(voir page suivante)

OBJECTIFS DU PROGRAMME DE L'ENSEIGNANT I (suite)

OBJECTIFS GENERAUX
(voir ci-haut)

LANGUE

PENSEE
(voir ci-dessous)

Compréhension

Significations

- Faire comprendre ce que sont les canadianismes, les archaïsmes, les régionalismes, les américanismes et les anglicismes
- Recherche du vocabulaire technique, spécialisé à différentes professions, plus autres thèmes
- Etre capable d'employer des termes propres
- Etre capable de définir des allitérations, des euphémismes et des allégories
- Etre capable de reconnaître des allitérations, des euphémismes et des allégories
- Etre capable d'utiliser des allitérations, des euphémismes et des allégories

Expression

Sons et chaîne parlée

- Suivre quelques cours de phonétique corrective

Grammaire et orthographe

- Maîtriser les participes passés conjugués avec "avoir": règles générales et cas particuliers
- Appliquer les notions grammaticales, vues en secondaire II et I, à l'intérieur d'une proposition, d'une phrase, d'un paragraphe, d'un texte
- Etre capable d'analyser les natures et les fonctions dans un court texte de quelques phrases
- Etre capable de travailler avec le dictionnaire
- Comprendre le rôle de l'apposition et des sujets apparents et réels
- Insistance sur la qualité du français (grammaire, orthographe, ponctuation), dans la rédaction de textes
- Insistance sur la conjugaison des verbes irréguliers

OBJECTIFS DU PROGRAMME DE L'ENSEIGNANT I (suite)

OBJECTIFS GENERAUX
(voir ci-haut)

LANGUE

Compréhension
(voir ci-haut)

Expression (suite)

Phrase

- Etre capable d'écrire des phrases claires
- Etre capable de formuler des questions

PENSEE

Compréhension

Découverte de la pensée d'autrui

- Initier l'élève à la compréhension de textes plus longs et plus techniques
- Découvrir les temps verbaux (passé simple, passé composé, imparfait) utilisés pour raconter des événements ou décrire des lieux dans le passé

Expression

Recherche des idées

- Etre capable de préparer une série de questions à une personne d'un service public

Plan

- Etre capable d'élaborer un plan

OBJECTIFS DU PROGRAMME DE L'ENSEIGNANT I (suite)

OBJECTIFS GENERAUX
(voir ci-haut)

LANGUE
(voir ci-haut)

PENSEE

Compréhension (suite)

Découverte de la pensée d'autrui (suite)

- Etre capable de rédiger un procès-verbal fidèle d'une réunion d'un corps public, après avoir assisté à cette réunion
- Etre capable, en table ronde, de dégager la façon qu'ont certains chansonniers de voir certains métiers
- Faire découvrir à l'élève l'indissociabilité de l'évolution sociale d'un peuple et de l'évolution de sa littérature à travers sa langue, ses genres littéraires à la mode
- Lire un roman d'aventures ou de science fiction, au choix de l'élève
- Lire un roman plus sérieux, choisi dans une liste fournie par le professeur
- Lire trois fascicules, de la collection classique Larousse ou Hatier

Expression (suite)

Plan (suite)

- Etre capable d'agencer des données recueillies pour composer un texte complet cohérent
- Etre capable d'élaborer un plan de montage audio-visuel

Techniques d'expression

- Initier l'élève à des formes de communication qui supposent plus de rigueur dans l'expression
- Initier l'élève à la rédaction de textes qui font appel à une langue courante
- Etre capable de composer une lettre d'affaires
- Etre capable de rédiger un scénario selon les règles établies
- Etre capable d'écrire correctement ses réflexions à la suite du visionnement d'une image

OBJECTIFS DU PROGRAMME DE L'ENSEIGNANT I (suite)

OBJECTIFS GENERAUX

(voir ci-haut)

LANGUE
(voir ci-haut)

PENSEE

Compréhension
(voir ci-haut)

Expression (suite)

Techniques d'expression (suite)

- Etre capable de rédiger un mémoire à un service public
- Etre capable de rédiger un procès-verbal d'une réunion d'un corps ou service public
- Etre capable de faire passer une entrevue
- Etre capable de poser des questions
- Etre capable de présenter à la classe une monographie dans une langue correcte
- Etre capable de faire un exposé oral sur un sujet imposé ("mon loisir préféré")
- Etre capable, au cours d'une discussion entre élèves, de définir ce qu'est une mode. De définir ce qu'est un service public
- Etre capable d'écrire un travail de recherche sur une profession ou une carrière
- Etre capable de présenter à la classe un travail de recherche

OBJECTIFS DU PROGRAMME DE L'ENSEIGNANT 1 (fin)

OBJECTIFS GENERAUX
(voir ci-haut)

LANGUE
(voir ci-haut)

PENSEE

Compréhension
(voir ci-haut)

Expression (suite)

Techniques d'expression (suite)

- Etre capable de faire devant la classe la critique d'un roman
- Etre capable de répondre aux questions posées par la classe à la suite de la présentation d'un montage audio-visuel
- Etre capable de composer une lettre pour demander une entrevue avec un professionnel
- Etre capable de choisir des images en fonction d'un scénario pré-établi
- Etre capable de faire une analyse écrite d'une page d'un roman
- Etre capable de faire un résumé, selon des règles strictes, d'un roman, ou de faire l'analyse du personnage principal d'un roman (portrait moral)
- Etre capable de poser des questions, préparées à l'avance, à une personne d'un service public durant une entrevue

OBJECTIFS DU PROGRAMME DE L'ENSEIGNANT J

OBJECTIF GENERAL

. La langue dans son utilisation globale

LANGUE

PENSEE
(voir ci-dessous)

Compréhension

Significations

. Etude thématique du vocabulaire
. Formation des mots (suffixation)
. Moyens d'expression (idée et sentiment)

Expression

Sons et chaîne parlée

. Correction des présentations orales
. Habitudes articulatoires
. Habitudes accentuelles (rythme, accent tonique)

Grammaire et orthographe

. Genre et nombre (cas particuliers)
. Accord (participe des verbes pronominaux)
. Conjugaisons (verbes en eler, eter, yer)
. Majuscules et abréviations
. Règles générales: étude dans la grammaire
. Sensibilisation aux sources pour les cas particuliers

Phrase

. Clarté: inversion
. Subordonnées
. Expressivité: style direct et indirect
. Fonctions de base

OBJECTIFS DU PROGRAMME DE L'ENSEIGNANT J (fin)

OBJECTIF GENERAL
(voir ci-haut)

LANGUE
(voir ci-haut)

PENSEE

Compréhension

Découverte de la pensée d'autrui

- Comprendre les télémans
- Approche du texte
- Etude de langue
- Etude de composition (résumé, plan, progression)
- Caractéristiques majeures du texte
- Différences entre les divers genres littéraires
- Littérature: reflet de la civilisation

Expression

Recherche des idées

- Etude et définition du sujet
- Recherches et documentation

Plan

- Mise en ordre

Techniques d'expression

- Présentation des travaux
- Présentation de soi
- Expression théâtrale
- Exprimer impression personnelle
- Composition (progression)
- Rédaction (style)
- Concrétiser la pensée personnelle

AUTRES OBJECTIFS:

- Intercommunication dans les équipes
- Présentation matérielle des travaux

OBJECTIFS DU PROGRAMME DE L'ENSEIGNANT K

OBJECTIF GENERAL

nil

LANGUE

Compréhension

Significations

- Enrichir le vocabulaire
- Trouver des synonymes
- Faire des associations verbales
- Lexicologie
- Formation des mots
- Sens des mots et expressions
- Identifier les différences entre les expressions
- Comprendre les associations de mots (v.g. charades)
- Donner l'équivalent de mots ou d'expressions
- Etude des canadianismes
- Compréhension de texte: vocabulaire

Expression

Sons et chaîne parlée

nil

Grammaire et orthographe

- Ponctuation
- Grammaire
- Dictée trouée

Phrase

- Construction de la phrase
- Construction du paragraphe

PENSEE

(voir ci-dessous)

OBJECTIFS DU PROGRAMME DE L'ENSEIGNANT K (fin)

OBJECTIF GENERAL
(voir ci-haut)

LANGUE
(voir ci-haut)

PENSEE

Compréhension

Découverte de la pensée d'autrui

- Chanson, poèmes
- Relations entre les idées d'un texte et autres idées
- Identifier le plan
- Identifier la pensée et le contenu d'un texte littéraire
- Etude du conte
- Lecture de six contes québécois
- Compréhension de texte: histoire, style
- Visionnement d'un film, lecture du texte, distinction film-conte
- Audition de l'enregistrement d'un conte personnel et d'un autre conte
- Etude de Zone
- Etude de la biographie de l'auteur
- Initiation au conte esquimau

Expression

Recherche des idées

nil

Plan

nil

Techniques d'expression

- Expression du jugement sur texte d'autrui
- Représentation graphique (bande dessinée) d'un conte
- Composer, à partir de 5 mots donnés, un conte d'une durée de 5 minutes et l'enregistrer
- Inventer un conte écrit

Le programme de l'enseignant I a plusieurs traits qui le caractérisent: le français international, une perspective historique de l'évolution de la langue et de ses relations avec l'évolution sociale, l'étude de la littérature française et québécoise, l'acquisition d'habiletés linguistiques jugées nécessaires ou utiles pour se mouvoir à l'aise dans le monde des affaires publiques et des professions. En fonction de ces préoccupations ou orientations principales, l'enseignant I donne nette préséance à l'expression sur la compréhension, dans les deux secteurs de la langue et de la pensée.

L'on observe en outre que le programme I comporte presque autant d'objectifs que les programmes J et K réunis et qu'il est le seul des trois à énoncer un nombre important d'objectifs généraux. Ce programme est aussi le seul à donner, toujours en termes d'objectifs énoncés, deux fois plus d'importance au secteur pensée qu'au secteur langue.

Le programme de l'enseignant J accorde une égale attention au secteur langue et au secteur pensée. Sauf en ce qu'il donne, dans l'un et l'autre de ces secteurs, plus d'importance à l'expression qu'à la compréhension, le programme J ne comporte pratiquement pas de traits dominants. En effet, dans toutes les catégories sauf celle de la grammaire et de l'orthographe, l'on trouve à la fois des objectifs d'ordre plus technique (clarté, précision, structure, style) et des objectifs d'ordre plus créatif (expression, rythme, expressivité, littérature, expression théâtrale). Ainsi l'on pourrait dire que ce qui caractérise le programme J, c'est l'équilibre qu'il maintient, pour employer des termes classiques, entre la forme et le fond.

Si la structure des objectifs du programme J n'est pas sans ressemblance avec celle des objectifs du programme I (voir tableau 33) il faut souligner que le programme J couvre un champ plus restreint que le programme I: on n'y retrouve pas la dimension historique, la littérature y occupe une place relativement modeste, l'acquisition d'habiletés linguistiques nécessaires ou utiles pour la vie sociale ou professionnelle n'y est pas mentionnée. Ces différences dans l'ampleur du champ couvert par les programmes I et J nous semblent plus importantes que le trait de ressemblance qui provient du fait que ces deux programmes poursuivent plus d'objectifs d'expression que de compréhension dans les deux secteurs de la langue et de la pensée.

	secteur LANGUE		secteur PENSEE		OBJECTIFS GENERAUX
	Compréhension	Expression	Compréhension	Expression	
I	6	10	8	25	10
J	3	13	7	10	1

X^2: 9.19 dl = 4 $p < .10$

TABLEAU 33: Les objectifs des programmes I et J: données regroupées.

Le programme K se distingue nettement des deux autres programmes de secondaire III que nous venons d'analyser. Une première différence tient à la structure des objectifs. Si l'enseignant K, contrairement à l'enseignant I, mais comme l'enseignant J, donne égale importance aux secteurs de la langue et de la pensée, il est le seul à énoncer, dans l'un et l'autre secteur, nettement plus d'objectifs relatifs à la compréhension que d'objectifs relatifs à l'expression: les proportions y sont pratiquement inversées (voir tableaux 34 et 35).

	secteur LANGUE		secteur PENSEE		OBJECTIFS GENERAUX
	Compréhension	Expression	Compréhension	Expression	
I	6	10	8	25	10
K	11	5	12	4	0

X^2: 23.17 dl = 4 $p < .001$

TABLEAU 34: Les objectifs des programmes I et K: données regroupées.

	secteur LANGUE		secteur PENSEE	
	Compré-hension	Expres-sion	Compré-hension	Expres-sion
J	3	13	7	10
K	11	5	12	4

X^2: 12 dl = 3 $p < .01$

TABLEAU 35: Les objectifs des programmes J et K: données regroupées.

C'est non seulement la structure mais aussi la nature des objectifs du programme K qui le distinguent des programmes I et J. Trois traits caractérisent en effet le programme K:

1e) il donne une importance majeure à l'étude de la littérature,

2e) la littérature qu'il exploite est québécoise,

3e) il privilégie la création littéraire.

Ce sont là des traits distinctifs puisque,

1e) contrairement aux programmes I et J, tous les objectifs de la catégorie "découverte de la pensée d'autrui" du programme K se rattachent à l'étude de la littérature,

2e) le programme K est le seul des trois à ne poursuivre l'étude que d'oeuvres québécoises et

3e) le seul à centrer 75% des objectifs de la catégorie "techniques d'expression" sur la création littéraire ou graphique.

	secteur LANGUE		secteur PENSEE	
	Compré-hension	Expres-sion	Compré-hension	Expres-sion
J	3	13	7	10
K	11	5	12	4

X^2: 12 dl = 3 $p < .01$

TABLEAU 35: Les objectifs des programmes J et K: données regroupées.

C'est non seulement la structure mais aussi la nature des objectifs du programme K qui le distinguent des programmes I et J. Trois traits caractérisent en effet le programme K:

1e) il donne une importance majeure à l'étude de la littérature,

2e) la littérature qu'il exploite est québécoise,

3e) il privilégie la création littéraire.

Ce sont là des traits distinctifs puisque,

1e) contrairement aux programmes I et J, tous les objectifs de la catégorie "découverte de la pensée d'autrui" du programme K se rattachent à l'étude de la littérature,

2e) le programme K est le seul des trois à ne poursuivre l'étude que d'oeuvres québécoises et

3e) le seul à centrer 75% des objectifs de la catégorie "techniques d'expression" sur la création littéraire ou graphique.

Les programmes de secondaire II

L'on doit répéter, à propos des trois programmes de secondaire II que nous avons recueillis et analysés, ce que nous avons dit des programmes de secondaire V, IV et III: de quelque façon qu'on les regarde, ils manifestent des différences substantielles, malgré quelques ressemblances.

Soulignons d'abord les ressemblances entre les programmes: les enseignants L, M et N énoncent très peu d'objectifs non spécifiques à l'enseignement du français, ils formulent chacun un nombre assez semblable d'objectifs généraux, ils ignorent tous les trois, à toutes fins pratiques, les catégories "plan" et "recherche des idées" (voir tableau 37).

Certaines différences apparaissent nettement à l'examen des données du tableau 37 et sont reprises par l'analyse des données regroupées au tableau 36. Ainsi, l'enseignant M formule plus d'objectifs que les deux autres enseignants réunis. L'enseignant N énonce deux fois plus d'objectifs dans le secteur pensée que dans le secteur langue, à l'inverse des enseignants L et M qui, dans des proportions toutefois fort différentes, insistent davantage sur la langue que sur la pensée.

La lecture et l'analyse des trois listes d'objectifs reproduites plus loin permettent d'identifier des différences plus détaillées entre les trois programmes.

	secteur LANGUE	secteur PENSEE	OBJECTIFS GENERAUX
L	15	7	4
M	55	7	3
N	9	17	2

X^2: 30.10 dl = 4 $p < .001$

TABLEAU 36: Les objectifs des programmes de secondaire II: données regroupées.

	SECTEUR LANGUE					SECTEUR PENSEE							
	compréhension	expression				compréhension	expression						
	significations	sons et chaîne parlée	grammaire et orthographe	phrase	sous-total: secteur LANGUE	découverte de la pensée d'autrui	recherche des idées	plan	techniques d'expression	sous-total: secteur PENSEE	objectifs généraux	autres objectifs	TOTAL
L	5	1	6	3	15	6	0	0	1	7	4	1	27
M	7	5	33	10	55	2	0	0	5	7	3	0	65
N	4	1	2	2	9	5	0	1	11	17	2	1	29

TABLEAU 37: Distribution, par catégories et par secteurs, des objectifs des programmes de secondaire II.

	SECTEUR LANGUE					SECTEUR PENSEE							
	compré-hension	expression				compré-hension	expression						
	significations	sons et chaîne parlée	grammaire et orthographe	phrase	sous-total: secteur LANGUE	découverte de la pensée d'autrui	recherche des idées	plan	techniques d'expression	sous-total: secteur PENSEE	objectifs généraux	autres objectifs	TOTAL
L	5	1	6	3	15	6	0	0	1	7	4	1	27
M	7	5	33	10	55	2	0	0	5	7	3	0	65
N	4	1	2	2	9	5	0	1	11	17	2	1	29

TABLEAU 37: Distribution, par catégories et par secteurs, des objectifs des programmes de secondaire II.

OBJECTIFS DU PROGRAMME DE L'ENSEIGNANT L

OBJECTIFS GENERAUX

- Savoir écrire convenablement
- Savoir lire convenablement
- Faire un diagnostic de la langue de l'élève aux deux aspects (écrit et oral, parler et lire), pour pouvoir en faire la correction (habiletés techniques)
- Préoccupation pour les 4 savoirs mais prédominance de l'un suivant l'activité

LANGUE

PENSEE
(voir ci-dessous)

Compréhension

Significations

- Savoir ce que les mots veulent dire
- Eviter les anglicismes
- Maîtriser les connaissances acquises en vocabulaire
- Définitions des mots
- Antonymes

Expression

Sons et chaîne parlée

- Correction des fautes de lecture

Grammaire et orthographe

- Exercices orthographiques: dictées préparées
- Apprentissage de notions grammaticales
- Maîtriser les connaissances acquises en grammaire
- Savoir orthographier correctement les mots en n et nn, p et pp, r et rr
- Prendre conscience de mots de genre difficile, dont on doute toujours, et acquérir des trucs permettant de les orthographier correctement
- Apprendre à fouiller dans le dictionnaire

OBJECTIFS DU PROGRAMME DE L'ENSEIGNANT L (suite)

OBJECTIFS GENERAUX

(voir ci-haut)

LANGUE

Compréhension
(voir ci-haut)

Expression (suite)

Phrase

- Bâtir une phrase qui a du sens
- Eviter les répétitions et les sujets faciles
- Composition de courts paragraphes bien faits et intéressants à lire

PENSEE

Compréhension

Découverte de la pensée d'autrui

- Etude de texte: compréhension, idées principales, détails
- Elargir leurs horizons
- Prendre contact avec la littérature, surtout avec le roman
- Savoir ce qu'est un roman

Expression

Recherche des idées

nil

Plan

nil

Techniques d'expression

- Favoriser l'expression orale

LES OBJECTIFS DU PROGRAMME DE L'ENSEIGNANT L (fin)

OBJECTIFS GENERAUX
(voir ci-haut)

LANGUE
(voir ci-haut)

PENSEE

Compréhension (suite)

Découverte de la pensée d'autrui (suite)

- Prendre le goût de lire
- Savoir écouter ce que dit l'enseignant, ce que disent les autres élèves

Expression
(voir ci-haut)

AUTRE OBJECTIF:

- Apprendre à se débrouiller pour trouver la réponse (façon de travailler)

OBJECTIFS DU PROGRAMME DE L'ENSEIGNANT M

OBJECTIFS GENERAUX

- Retour sur les acquisitions de secondaire I
- Ne pas isoler les quatre savoirs
- Préoccupation pour la langue et la pensée, mais surtout la langue

LANGUE

PENSEE
(voir ci-dessous)

Compréhension

Significations

- Corriger les répétitions inutiles
- Corriger les impropriétés de termes
- Trouver des mots nouveaux au moyen de préfixes et suffixes
- Différencier synonymes, antonymes, homonymes
- Terminer des mots croisés
- Répondre à des questions sur des mots nouveaux rencontrés
- Définition de mots, lexicologie

Expression

Sons et chaîne parlée

- Lire d'une façon expressive: accent
- Lire d'une façon expressive: rythme
- Bien émettre le son "ê" comme "a" (parfa-parfait)
- Bien émettre le son "oi" comme "oûê" (soûêr-soir)
- Bien émettre les sons "an", "in" (les nasales en général)

Grammaire et orthographe

- Corriger ses erreurs grammaticales une fois qu'elles ont été soulignées (orthographe d'usage et grammaire)
- Reconnaître la nature et la fonction des adverbes (cas ordinaires)
- Identifier la nature d'une préposition
- Identifier les éléments unis par la préposition
- Identifier les espèces de noms: individuel ou collectif, concret ou abstrait

OBJECTIFS DU PROGRAMME DE L'ENSEIGNANT M (suite)

OBJECTIFS GENERAUX

(voir ci-haut)

LANGUE

PENSEE
(voir ci-dessous)

Compréhension
(voir ci-haut)

Expression (suite)

Grammaire et orthographe (suite)

- Reconnaître un adjectif indéfini
- Distinguer l'emploi du verbe d'action: transitif, intransitif
- Conjuguer les verbes "faire" et "dire" aux principaux temps composés
- Conjuguer certains autres verbes irréguliers aux principaux temps composés
- Identifier la nature de "en" et "y" et des pronoms
- Reconnaître les propositions indépendantes coordonnées et juxtaposées
- Reconnaître les fonctions d'un nom (apposition, complément du nom, complément d'objet, complément circonstanciel)
- Reconnaître la fonction "attribut du sujet"
- Distinguer les voix du verbe d'action: active et passive
- Conjuguer les verbes irréguliers en "eler", "eter" aux principaux temps composés
- Observer et identifier les fonctions de "dont"
- Reconnaître les propositions subordonnées: conjonctives et relatives
- Identifier et reconnaître une phrase complexe

OBJECTIFS DU PROGRAMME DE L'ENSEIGNANT M (suite)

OBJECTIFS GENERAUX
(voir ci-haut)

LANGUE

PENSEE
(voir ci-dessous)

Compréhension
(voir ci-haut)

Expression (suite)

Grammaire et orthographe (suite)

- Appliquer la règle du féminin des noms terminés par en, on, et, el, er, ier, p, f, r, x, eur, teur
- Conjuguer un verbe à la voix active (3 groupes)
- Appliquer la règle du féminin des adjectifs terminés par el, eil, en, on, t, s, x, er, f, qu, eur, teur
- Conjuguer les verbes "lire", "prendre", "mettre" aux principaux temps composés
- Différencier les sortes d'adverbes et en donner la fonction (être capable de les analyser)
- Accord du participe passé: avec avoir, avec le verbe pronominal
- Conjugaison de verbes aux formes active et passive
- Conjugaison (presque tous les temps, les plus usuels) de verbes irréguliers tels que servir, boire, savoir, vouloir, acquérir, connaître
- Analyse des propositions des phrases complexes (principale, subordonnées)

OBJECTIFS DU PROGRAMME DE L'ENSEIGNANT H (suite)

OBJECTIFS GENERAUX
(voir ci-haut)

LANGUE

PENSEE
(voir ci-dessous)

Compréhension
(voir ci-haut)

Expression (suite)

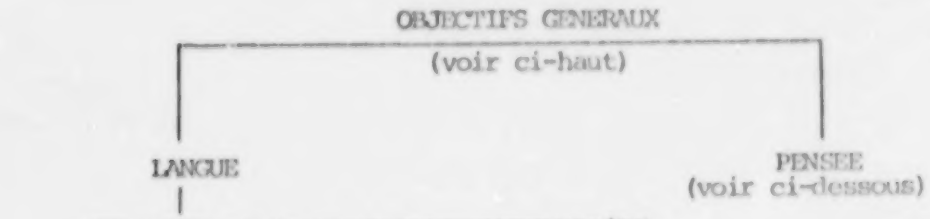
Grammaire et orthographe (suite)

- Analyse des fonctions des subordonnées (complément d'objet direct, indirect, circonstanciel, complément de l'adjectif, du nom, du pronom)
- Règles de: demi, possible, vingt, cent, quelque et tout
- Verbes qui s'accordent avec des sujets collectifs ou avec des pronoms à différentes personnes
- Les pronoms: personnels, démonstratifs, possessifs, relatifs
- Différencier l'adjectif verbal et le participe présent et les faire accorder quand c'est le cas
- L'article défini et indéfini

Phrase

- Formuler clairement sa pensée dans un paragraphe (structure)
- Suivre un développement ordonné dans un paragraphe (structure)
- Rédiger une phrase composée complète
- Etoffer cette phrase

OBJECTIFS DU PROGRAMME DE L'ENSEIGNANT M (suite)



Compréhension
(voir ci-haut)

Expression (suite)

Phrase (suite)

- Distinguer la nature et la fonction du point-virgule et des deux-points
- Distinguer la nature et la fonction du tiret
- Distinguer la nature et la fonction de la parenthèse
- Composer des phrases avec certains mots
- Reconnaître la phrase négative, affirmative, interrogative
- Etude de la ponctuation que l'on retrouve ordinairement dans une phrase soit: . , ; ! ? " " ( ) ...

OBJECTIFS DU PROGRAMME DE L'ENSEIGNANT M (fin)

OBJECTIFS GENERAUX
(voir ci-haut)

LANGUE
(voir ci-haut)

PENSEE

Compréhension

Découverte de la pensée d'autrui

- Lire trois livres: les mettre en contact avec cet élément de la culture qu'est la littérature
- Lire trois autres livres

Expression

Recherche des idées

nil

Plan

nil

Techniques d'expression

- Formuler clairement sa pensée dans un paragraphe (pensée)
- Suivre un développement ordonné dans un paragraphe (pensée)
- Parler d'une façon intéressante durant deux minutes, avec notes
- Faire un compte-rendu des livres lus: idées principales, personnages principaux, caractères
- Résumés de lecture (3 livres)

OBJECTIFS DU PROGRAMME DE L'ENSEIGNANT N

OBJECTIFS GENERAUX

- Les sensibiliser au français en tant que moyen de communication, qu'il faut perfectionner pour le préserver
- Faire des apprentissages utiles dans le but d'améliorer la communication

LANGUE

PENSEE
(voir ci-dessous)

Compréhension

Significations

- Travaux d'observation: "les mots dans les mots". Former d'autres mots en se servant des lettres d'un mot (ex: compétition), peu importe l'ordre (ex: ton, tien), sans reprendre la même lettre deux fois
- Travaux d'observation: "les mots surprises". Mots composés avec la fin d'un mot et le début d'un autre ou à l'intérieur d'un mot (ex: noms d'animaux, de villes)
- Reconnaître et utiliser au besoin: antonymes, mots de même famille, homonymes
- Connaître les expressions justes et françaises concernant leur métier (soudure) dans le but de les utiliser

Expression

Sons et chaîne parlée

- Savoir lire oralement intelligemment

Grammaire et orthographe

- Correction de l'orthographe
- Reconnaître le nom (genre et nombre), l'adjectif (accord avec le nom), le verbe (accord avec le sujet), l'article

Phrase

- Correction de la construction de la phrase
- Phrase orale: quand défectueuse ou pas claire, faire reprendre sans aller à une correction systématique

OBJECTIFS DU PROGRAMME DE L'ENSEIGNANT N (fin)

OBJECTIFS GENERAUX
(voir ci-haut)

LANGUE
(voir ci-haut)

PENSEE

Compréhension

Découverte de la pensée d'autrui

- Savoir écouter: à petites doses
- Etude de textes: lire silencieusement et comprendre
- Développer le goût de lire à partir de choses concrètes qui peuvent les intéresser (v.g. drogue, automobile)
- Les amener à découvrir des éléments qui les entourent et auxquels ils n'ont peut-être jamais porté attention (v.g. Félix Leclerc). Ouvrir leurs horizons (v.g. les journaux, Format 60)
- Se concentrer pour comprendre ce que disent l'enseignant et les autres étudiants

Expression

Recherche des idées

nil

Plan

- Correction du plan

Techniques d'expression

- Lettre d'affaires
- Compte rendu: résumé synthèse de 3 ou 4 lignes
- Résumer un article de journal ou faire une composition personnelle
- Commenter oralement un article de journal
- S'exprimer spontanément devant la classe
- Savoir s'exprimer à l'occasion d'une demande d'emploi (entrevue)
- Savoir s'exprimer au restaurant
- Savoir s'exprimer au téléphone
- Rédaction sur un sujet libre
- Exposé sur un sujet libre
- Savoir écrire une lettre de demande d'emploi

AUTRE OBJECTIF:

- Les aimer, leur montrer qu'ils sont des êtres humains valables, dont les possibilités sont à valoriser, mettre de côté le passé, les écouter, les respecter, leur redonner confiance, cesser de les blâmer, vivre avec eux ...

Le programme de l'enseignant L comporte deux fois plus d'objectifs dans le secteur langue que dans le secteur pensée. Dans le secteur langue, deux catégories prédominent, à savoir les significations et la grammaire et l'orthographe. Les objectifs de ces catégories visent la maîtrise du vocabulaire écrit: sens et orthographe des mots. Dans le secteur pensée, on ne trouve qu'un objectif dans le domaine de l'expression (favoriser l'expression orale) tandis que l'insistance est mise sur la découverte de la pensée d'autrui, plus particulièrement avec le souci de développer le goût de lire par le biais du contact avec le roman.

Le programme de l'enseignant M, quant à lui, est très manifestement axé sur la grammaire et l'orthographe, puisque l'on retrouve dans cette seule catégorie plus de la moitié des objectifs du programme (50.8%).

Le programme de l'enseignant L ne compte que 22% de ses objectifs dans cette catégorie et celui de l'enseignant N, 6.9%. Les objectifs formulés par l'enseignant M dans la catégorie "significations" sont semblables à ceux qu'y énonce l'enseignant L. Dans la catégorie "phrase", l'enseignant M traite des signes de ponctuation, élément qu'on ne trouve ni dans le programme L, ni dans le programme N.

Le secteur pensée apparaît comme vraiment secondaire pour l'enseignant M, qui n'y situe que 7 de ses 65 objectifs. Les objectifs de la catégorie "découverte de la pensée d'autrui" sont analogues à ceux que l'on trouve dans le programme L (développer le goût de la lecture) mais les objectifs de la catégorie "techniques d'expression" favorisent l'expression écrite, avec insistance sur les compte rendus, plutôt que l'expression orale.

Le chi carré calculé à partir des données du tableau 38 confirme qu'il y a des différences substantielles entre le programme M et le programme L.

	secteur LANGUE	secteur PENSEE	OBJECTIFS GENERAUX
L	15	7	4
M	55	7	3

X^2: 7.70 dl = 2 $p < .05$

TABLEAU 38: Les objectifs des programmes L et M: données regroupées.

Le programme N se distingue tant du programme L que du programme M (voir tableaux 39 et 40).

	secteur LANGUE		secteur PENSEE	
	Compré-hension	Expres-sion	Compré-hension	Expres-sion
L	5	10	6	1
N	4	5	5	12

X^2: 10.92 dl = 3 $p < .02$

TABLEAU 39: Les objectifs des programmes L et N: données regroupées.

	secteur LANGUE		secteur PENSEE	
	Compré-hension	Expres-sion	Compré-hension	Expres-sion
M	7	48	2	5
N	4	5	5	12

X^2: 30.20 dl = 3 $p < .001$

TABLEAU 40: Les objectifs des programmes M et N: données regroupées.

Des trois programmes de secondaire II que nous analysons, le programme N est le seul qui propose plus d'objectifs dans le secteur pensée que dans le secteur langue. C'est celui qui, toutes proportions gardées, formule le moins d'objectifs dans la catégorie "grammaire et orthographe" et le plus d'objectifs dans la catégorie "techniques d'expression". Certaines des préoccupations du programme N rappellent celles des programmes L et M: maîtrise du vocabulaire, développement du goût de la lecture, compte rendu. Toutefois, les objectifs du programme N sont, on le comprend aisément, moins "ambitieux" que ceux des programmes L et M.

Les programmes de secondaire I

Les programmes de secondaire I que nous avons analysés ne révèlent pas de différences aussi marquées que les programmes des niveaux II, III, IV ou V. Le degré de signification du chi carré (voir tableau 41) calculé à partir des données empruntées au tableau 42 et regroupées, s'explique en bonne partie par la présence de la classe Q. En effet ni le chi carré calculé à partir des données du tableau 43, ni l'indice de Fisher calculé à partir des données du tableau 44 ne permettent de dire que les différences dans la structure des objectifs des programmes O et P relèvent du hasard. Qui plus est, l'analyse du contenu de ces programmes amène à conclure que les différences que l'on note entre eux sont davantage quantitatives que qualitatives.

	secteur LANGUE		secteur PENSEE	
	Compréhension	Expression	Compréhension	Expression
O	9	38	10	6
P	2	29	4	2
Q	3	19	7	15

x^2: 20.37 dl = 6 $p < .01$

TABLEAU 41: Les objectifs des programmes de secondaire I: données regroupées.

	SECTEUR LANGUE					SECTEUR PENSEE							
	compré-hension	expression				compré-hension	expression						
	significations	sons et chaîne parlée	grammaire et orthographe	phrase	sous-total: secteur LANGUE	découverte de la pensée d'autrui	recherche des idées	plan	techniques d'expression	sous-total: secteur PENSEE	objectifs généraux	autres objectifs	TOTAL
O	9	6	30	2	47	10	1	0	5	16	1	1	65
P	2	5	21	3	31	4	0	0	2	6	2	2	41
Q	3	1	15	3	22	7	3	2	10	22	0	2	46

TABLEAU 42: Distribution, par catégories et par secteurs, des objectifs des programmes de secondaire I.

	secteur LANGUE		secteur PENSEE	
	Compré-hension	Expres-sion	Compré-hension	Expres-sion
O	9	38	10	6
P	2	29	4	2

X^2: 3.73 dl = 3 $p < .20$

TABLEAU 43: Les objectifs des programmes O et P: données regroupées.

	secteur LANGUE	secteur PENSEE
O	47	16
P	31	6

Indice de Fisher: 0.327

(X^2: 0.67 dl = 1 $p < .50$)

TABLEAU 44: Les objectifs des programmes O et P: données regroupées.

OBJECTIFS DU PROGRAMME DE L'ENSEIGNANT 0

OBJECTIF GENERAL

. Préoccupation pour les quatre savoirs (interdépendance)

LANGUE

PENSEE
(voir ci-dessous)

Compréhension

Significations

. Amener l'élève à employer des termes plus précis (enrichissement du vocabulaire)

. Etude thématique du vocabulaire (acquérir un minimum de vocabulaire sur les choses courantes), utilisé dans la vie de tous les jours

. Maîtriser: familles de mots, synonymes, antonymes

. Maîtriser: identification et utilisation des comparaisons

. Homonymes et paronymes

. Distinguer radical, préfixe et suffixe

. Trouver le sens de certains préfixes et suffixes

. Echanges sur les textes: discussion sur le sens des mots, la signification de certaines phrases

. Préparer dix questions sur des proverbes, des charades, des devinettes

Expression

Sons et chaîne parlée

. Attention particulière à certains sons: "i", "u"

. Respecter les liaisons

. Savoir lire d'une façon expressive

. Savoir lire oralement: intonation

. Savoir lire oralement: respecter la ponctuation

. Expression personnelle orale: surveiller l'articulation et le volume de la voix

Grammaire et orthographe

. Recopier sans faute

. Maîtriser: identification du nom, verbe, adjectif qualificatif

. Maîtriser: espèce du nom

. Maîtriser: genre et nombre du nom

. Reconnaître les fonctions du nom: sujet, complément direct, complément indirect, complément du nom

. Maîtriser: formation du féminin et du pluriel des noms

OBJECTIFS DU PROGRAMME DE L'ENSEIGNANT 0 (suite)

OBJECTIF GENERAL

(voir ci-haut)

LANGUE

PENSEE
(voir ci-dessous)

Compréhension
(voir ci-haut)

Expression (suite)

Grammaire et orthographe (suite)

- Maîtriser: règle et accord de l'adjectif qualificatif
- Maîtriser: emploi de la majuscule et de la minuscule
- Maîtriser les règles générales, non pas les exceptions
- Modes et temps des verbes
- Identifier le groupe d'un verbe
- Identifier la personne d'un verbe
- Identifier le nombre d'un verbe
- Identifier les sortes de verbes
- Conjugaison des verbes avoir et être et des verbes types
- Abréviations (M., Mme, Mlle)
- Etre capable d'utiliser les outils de base (grammaire, dictionnaire)
- Etude de textes: exercices de grammaire
- Etude de textes: exercices d'analyse
- Etude de textes: dictées
- Jeu orthographique: développer le sens de l'observation de l'étudiant: être capable de découvrir dans un texte certains mots, être plus précis au niveau de l'orthographe

OBJECTIFS DU PROGRAMME DE L'ENSEIGNANT 0 (suite)

OBJECTIF GENERAL

(voir ci-haut)

LANGUE

PENSEE
(voir ci-dessous)

Compréhension
(voir ci-haut)

Expression (suite)

Grammaire et orthographe (suite)

- Dictées trouées: vérifier l'orthographe, le degré d'observation de l'étudiant
- Reconnaître, analyser, accorder: adjectifs qualificatifs et non qualificatifs
- Reconnaître et analyser les pronoms
- Reconnaître et analyser l'article
- Reconnaître et analyser les propositions
- Cas simples des participes passés employés seuls, avec être, avec avoir
- Reconnaître la conjonction
- Reconnaître la préposition
- Reconnaître l'adverbe

Phrase

- Amener l'élève à construire des phrases courtes, simples et bien faites en employant le vocabulaire approprié (terme juste)
- Etre en mesure de questionner et de répondre (construction de phrases)

OBJECTIFS DU PROGRAMME DE L'ENSEIGNANT 0 (fin)

OBJECTIF GENERAL
(voir ci-haut)

LANGUE
(voir ci-haut)

PENSEE

Compréhension

Découverte de la pensée d'autrui

- L'étudiant devra être en mesure de trouver un titre
- L'étudiant devra être en mesure de saisir un message
- L'étudiant devra être en mesure de noter un détail
- Permettre aux étudiants qui ont atteint le niveau de maîtrise exigé, une certaine forme de perfectionnement, de culture (ex: lire à la bibliothèque)
- Compréhension de texte
- Etre capable de trouver les personnages principaux
- Etre capable de redire un texte dans ses mots
- Etre capable de retrouver ce que fait chacun des personnages
- Etre capable de retrouver les principaux traits physiques des personnages
- Savoir ce que sont des notes biographiques

Expression

Recherche des idées

- Faire enquête (recherche) sur un aspect de l'école

Plan

nil

Techniques d'expression

- Faire une courte présentation de soi
- Faire part d'une nouvelle, d'une information
- Donner son impression
- Livrer au groupe les résultats de l'enquête sur un aspect de l'école
- Rédaction: un animal de son choix (son physique, ses habitudes, ses qualités)

AUTRE OBJECTIF:

- Développer l'observation visuelle et auditive (savoir voir quand on regarde, savoir écouter quand on entend)

OBJECTIFS DU PROGRAMME DE L'ENSEIGNANT P

OBJECTIFS GENERAUX

- Tenir compte des quatre savoirs
- Préparer les étudiants à continuer en secondaire II (que le professeur n'ait pas à revenir sur la matière de secondaire I)

LANGUE

Compréhension

Significations

- Exercices de vocabulaire (3,000 mots)
- Correction d'anglicismes

Expression

Sons et chaîne parlée

Récitation orale des fables de Lafontaine:

- Intonation
- Prononciation
- Débit
- Mimique
- Exercices de lecture orale: débit, pauses, construction de phrase

Grammaire et orthographe

- Conjugaisons: verbes des premier, deuxième et troisième groupes, modes, temps (présent, imparfait, passé simple, futur, passé composé)
- Particularités de certains verbes
- Auxiliaires (avoir et être)
- Verbes irréguliers: faire, dire, aller et verbes en eter, eler, eindre, aindre
- Accord du participe passé: seul, avec être, avec avoir
- Exercices orthographiques: récitation, par écrit, de fables de Lafontaine, dictée, transcription

PENSEE

(voir ci-dessous)

OBJECTIFS DU PROGRAMME DE L'ENSEIGNANT P (suite)

OBJECTIFS GENERAUX

(voir ci-haut)

LANGUE

PENSEE
(voir ci-dessous)

Compréhension
(voir ci-haut)

Expression (suite)

Grammaire et orthographe (suite)

Nature et fonction des propositions:

. Indépendantes

. Principales

. Subordonnées du verbe (complément d'objet direct, d'objet indirect, circonstanciel)

. Subordonnées relatives

Formes de propositions:

. Affirmatives

. Négatives

. Interrogatives (affirmatives et négatives)

Nature des mots:

. Articles définis et indéfinis

. Différences entre pronom et article

. Accord de l'adjectif qualificatif

. Adjectif déterminatif

. Distinction entre qualificatif et déterminatif

. Fonction des mots

. Les accents

. Nature et fonction des pronoms relatifs et personnels

OBJECTIFS DU PROGRAMME DE L'ENSEIGNANT P (fin)

OBJECTIFS GENERAUX
(voir ci-haut)

LANGUE

Compréhension
(voir ci-haut)

Expression (suite)

Phrase

- Phrase simple: nature identification des éléments ou termes (sujet, verbe, complément, attribut)
- Enrichissement du sujet et du complément dans la phrase simple
- Etude de la ponctuation: ; . , ? !

PENSEE

Compréhension

Découverte de la pensée d'autrui

- Mémorisation de deux fables de Lafontaine: Le Corbeau et le Renard, Le Loup et l'Agneau
- Quelques exercices de savoir écouter
- Compréhension de textes
- Elargir ses horizons (fréquentation de la bibliothèque)

Expression

Recherche des idées

nil

Plan

nil

Techniques d'expression

- Autobiographie: composition et présentation orale
- Compte-rendu de lecture

AUTRES OBJECTIFS

- Graphisme: faire distinguer l'écriture cursive de l'écriture script et insister sur le premier type, s'il y a lieu
- Initiation à la bibliothèque

OBJECTIFS DU PROGRAMME DE L'ENSEIGNANT Q

OBJECTIF GENERAL

nil

LANGUE

PENSEE
(voir ci-dessous)

Compréhension

Significations

- Choix du verbe le plus approprié dans "Sauvetage d'une mouche" et "La chasse à la perdrix" de Félix Leclerc
- Substitution des verbes "savoir", "être", "se trouver", "faire" pour des verbes plus précis
- Comparaison du langage littéraire (écrit) et du langage familier (oral)

Expression

Sons et chaîne parlée

- Lecture expressive

Grammaire et orthographe

- Accord du verbe avec le sujet (nom et pronom)
- Conjugaison des verbes réguliers aux temps de l'indicatif: présent, imparfait, passé composé, futur, plus-que-parfait
- Apprendre à chercher dans le dictionnaire

Orthographe grammaticale du groupe nominal:

- Le nom, genre et nombre
- L'article, son rôle
- L'adjectif, genre, nombre, accord avec le nom, fonctions d'épithète et d'attribut
- L'adjectif déterminatif (possessif, démonstratif), accord avec le nom

Relation des mots dans une phrase:

- Identification et rôle de la préposition
- Analyse du complément déterminatif du nom et de l'adjectif

OBJECTIFS DU PROGRAMME DE L'ENSEIGNANT Q (suite)

OBJECTIF GENERAL
(voir ci-haut)

LANGUE
(voir ci-haut)

PENSEE

Compréhension

Découverte de la pensée d'autrui

- Observer que, dans un texte, le verbe a vraiment un sens pour l'auteur
- Distinguer, dans un résumé de lecture, l'essentiel de l'accessoire
- Identifier idées principales, idées de situation (quand il y a changement de personnage, avancement dans l'action)
- Distinguer l'essentiel de l'accessoire dans le caractère des personnages
- Compréhension de la pensée d'autrui par l'observation des mots, de la syntaxe, de la structure
- Développement de l'imagination par l'étude du conte
- Développement de l'observation par l'étude de la description et du portrait

Expression

Recherche des idées

- Initiation au travail de recherche par thèmes
- Distinguer l'essentiel de l'accessoire dans la documentation
- Technique de la fiche: résumé, citation; aller chercher exactement ce qu'il faut

Plan

- Organisation logique de la pensée; trois points du discours: introduction, développement, conclusion
- Initiation au plan

Techniques d'expression

- Traduction de l'oral à l'écrit. verbe au présent, pas de répétition de mots, ponctuation, pas de répétition d'idées, choix des mots
- Création poétique par la technique de l'écriture automatique plutôt que par la technique de l'imitation
- Expression correcte, (simple, claire, précise) de sa pensée personnelle

OBJECTIFS DU PROGRAMME DE L'ENSEIGNANT Q (suite)

OBJECTIF GENERAL
(voir ci-haut)

LANGUE

PENSEE
(voir ci-dessous)

Compréhension
(voir ci-haut)

Expression (suite)

Grammaire et orthographe (suite)

. Identification et rôle de l'adverbe

. La conjonction de coordination et de subordination

. Compléments du verbe: direct et indirect

Orthographe grammaticale: conjugaison à tous les temps de l'indicatif et au présent de tous les modes:

. Des verbes du premier groupe, y compris les verbes en eler, eter, ayer et uyer

. Des verbes des deuxième et troisième groupes, réguliers et irréguliers les plus usuels (ir, oir, dre, eindre, aindre)

. Accord du participe passé employé seul, avec avoir, avec être

Phrase

. Description de la phrase simple et identification des éléments fondamentaux: groupe sujet, groupe verbe, groupe complément

. Décomposition de la phrase en ses termes essentiels: sujets, verbe, compléments

. Observation des différences entre la phrase du langage littéraire (écrit) et du langage familier (oral)

OBJECTIFS DU PROGRAMME DE L'ENSEIGNANT Q (fin)

OBJECTIF GENERAL
(voir ci-haut)

LANGUE
(voir ci-haut)

PENSEE

Compréhension
(voir ci-haut)

Expression (suite)

Techniques d'expression (suite)

- Compte rendu oral de lecture
- Compte rendu écrit de lecture
- Transposition, de façon cohérente et en ses propres termes, d'une connaissance acquise lors d'une recherche dans deux ou trois volumes sur un thème
- Narration: description et portrait
- Amener à avoir un esprit de synthèse (résumé d'un texte entendu ou lu)
- Expression poétique
- Développement de l'élocution aisée: improvisation sur un sujet connu

AUTRES OBJECTIFS:

- Méthode de classement de ses notes
- Initiation à la technique des fiches bibliographiques et documentaires

Le programme O, tout comme le programme P, insiste beaucoup plus sur le secteur langue que sur le secteur pensée. Soixante-douze pour cent des objectifs du programme O et soixante-seize pour cent du ceux du progamme P appartiennent au secteur langue. De plus, soixante-quatre pour cent des objectifs relatifs à la langue, dans le programme O, se retrouvent dans la catégorie "grammaire et orthographe", alors que ce pourcentage est de soixante-huit dans le cas du programme P. Si l'on compare le contenu des deux listes d'objectifs O et P dans le secteur langue, l'on constate qu'à peine trois objectifs de P n'ont pas leur équivalent dans O ("adjectif déterminatif", "distinction entre qualificatif et déterminatif", "les accents").

Dans le secteur pensée, ni le programme O, ni le programme P n'accordent beaucoup d'attention aux catégories "plan" et "recherche des idées", tandis que trois des quatre objectifs de la catégorie "découverte de la pensée d'autrui" du programme P ont leurs correspondants dans cette même catégorie du programme O (la seule exception étant la "mémorisation de deux fables de Lafontaine").

Ainsi, l'on peut conclure que les programmes O et P sont plus semblables que dissemblables: cas unique dans toutes les comparaisons faites jusqu'ici.

Le programme Q se distingue des programmes O et P tant par sa structure d'objectifs (voir tableau 45 et 46) que par son contenu.

	secteur LANGUE		secteur PENSEE		AUTRES OBJECTIFS
	Compréhension	Expression	Compréhension	Expression	
O	9	38	10	6	1
Q	3	19	7	15	2

X^2: 11.41 dl = 4 $p < .05$

TABLEAU 45: Les objectifs des programmes O et Q: données regroupées.

	secteur LANGUE		secteur PENSEE	
	Compré-hension	Expres-sion	Compré-hension	Expres-sion
P	2	29	4	2
Q	3	19	7	15

X^2: 12.53 dl = 3 $p < .01$

TABLEAU 46: Les objectifs des programmes P et Q: données regroupées.

Une première caractéristique du programme Q, qui le distingue des deux autres programmes de secondaire I que nous avons analysés, c'est qu'il accorde égale importance au secteur langue et au secteur pensée. Si, dans le secteur langue du programme Q la catégorie "grammaire et orthographe" est aussi importante que dans les programmes Q et P, son importance relative dans l'ensemble du programme est moins marquée que dans le cas des autres programmes: 33% seulement du total des objectifs s'y retrouvent, par comparaison à 46% et 51% dans le cas de O et de P. En termes de contenu, dix des quinze objectifs de grammaire ou d'orthographe du programme Q n'ont pas leur équivalent dans le programme P, ce nombre baissant à deux si on compare Q à O.

Mais ce qui distingue davantage le programme Q des deux autres, ce sont les contenus des catégories "découverte de la pensée d'autrui" et "techniques d'expression". L'étude du conte, de la description et du portrait est propre au programme Q (catégorie "découverte de la pensée d'autrui") comme le sont plusieurs objectifs relatifs aux techniques d'expression: création poétique, narration, traduction de l'oral à l'écrit, résumé, expression poétique.

LES PROGRAMMES DES ENSEIGNANTS: CONCLUSION

Les analyses que nous venons de faire nous permettent de dire qu'à chacun des cinq niveaux du cours secondaire où notre étude a porté, les enseignants (sauf O et P) ont élaboré des programmes différents les uns des autres. Nous en concluons que notre hypothèse exploratoire concernant le curriculum est pertinente: "les enseignants d'un niveau donné élaboreront des programmes différents les uns des autres".

Tout semble s'être passé comme si chacun des dix-sept enseignants avait examiné d'une façon critique les principes qui sont à la base du programme-cadre de français pour les écoles secondaires. Cet examen critique les aurait portés à accepter, mais non pas toujours intégralement, les principes du programme-cadre: certains les assumèrent sans rien y retrancher ou rien y ajouter; d'autres y retranchèrent certains éléments; d'autres encore n'y retranchèrent rien mais y ajoutèrent des éléments; d'autres enfin procédèrent à des suppressions et à des additions.

Tout semble ensuite s'être passé comme si chaque enseignant, à partir de sa liste révisée de principes (sa liste de critères de sélection et de critères de structure des objectifs) avait développé, en fonction des apprenants, en fonction de ses propres ressources et en fonction des ressources de son milieu, un programme particulier pour le groupe d'apprenants dont il avait la charge. Il n'est arrivé qu'une seule fois sur une possibilité de vingt-et-une, que deux enseignants aient élaboré des programmes qui ne diffèrent pas significativement.

Pour désigner ce phénomène de l'élaboration d'un programme particulier pour chaque groupe d'apprenants, nous sommes portés à reprendre une expression que nous avons déjà utilisée et à parler de "macro-individualisation du curriculum" (1). Nous réservons pour le chapitre suivant les considérations que nous amène à faire l'observation de ce phénomène de macro-individualisation des programmes.

---

(1) C'est pour distinguer l'élaboration d'un programme pour un groupe d'une trentaine d'apprenants de l'élaboration d'un programme propre à chaque apprenant que nous utilisons le terme "macro-individualisation". Nous parlerions de "micro-individualisation" pour référer au développement de programmes pour chaque individu d'un groupe donné.

Chapitre 5*

LE CURRICULUM: CONCLUSION

En guise de conclusion aux analyses des deux chapitres précédents, nous traiterons brièvement de la souplesse du programme-cadre, de l'entrecroisement et de l'hétérogénéité des programmes de français au niveau secondaire, avant de formuler un dernier avis sur le programme-cadre.

LA SOUPLESSE DU PROGRAMME-CADRE

Programme véritable en ce sens qu'il possède les caractéristiques essentielles d'un curriculum, le programme-cadre de français pour les écoles secondaires laisse néanmoins aux enseignants ou aux responsables locaux, beaucoup de liberté dans l'élaboration des programmes spécifiques qui s'adressent à des apprenants donnés.

Le phénomène de macro-individualisation du curriculum que nous avons observé en étudiant les programmes de dix-sept enseignants tend à établir que les professionnels de l'enseignement secondaire se prévalent de cette liberté que leur laisse le programme-cadre.

Il nous semble donc légitime de croire que la souplesse du programme-cadre de français est un facteur important de l'apparition de ce phénomène de macro-individualisation, c'est-à-dire du fait que des enseignants d'un niveau donné élaborent, en fonction des besoins de leurs élèves et de leurs propres besoins et ressources, des programmes différents les uns des autres.

Souplesse du programme-cadre et macro-individualisation du curriculum nous paraissent, davantage que le monolithisme des programmes, antérieur au programme-cadre, susceptibles de favoriser une relative subordination du système éducatif à la croissance de l'apprenant.

---

* Rédaction: Gilles Dussault.

Par conséquent, dans la mesure où l'on veut assurer une certaine subordination du système scolaire aux besoins des apprenants, il serait prudent de ne pas dépouiller le programme-cadre de la souplesse qui le caractérise ni les programmes des enseignants de toute la liberté dont ils jouissent.

L'ENTRECROISEMENT DES PROGRAMMES

L'on aura remarqué, en parcourant les dix-sept listes d'objectifs reproduites au chapitre 4, que certains objectifs se retrouvent, de façon étonnamment répétitive, à quatre ou cinq niveaux du cours secondaire (1).

Utiles pour les élèves qui n'ont pas atteint les objectifs mais inutiles pour les autres, ces nombreuses répétitions sont pour tous possiblement fastidieuses et susceptibles de faire du français une "matière scolaire" peu intéressante.

Ces répétitions pourraient s'expliquer en partie par le fait que les objectifs du programme-cadre sont proposés pour tout le niveau secondaire et que les critères de structure énoncés ne permettent pas de les rattacher clairement à un degré ou à un autre. Devant l'importance de ces objectifs, la plupart des enseignants auraient peut-être tendance à les inscrire à leur programme, ce qui expliquerait la redondance d'un degré à l'autre.

Il nous semblerait opportun d'identifier des objectifs propres à chacun des cinq degrés du cours secondaire. Une telle clarification de la distribution des objectifs par degré du cours secondaire aiderait probablement à diminuer les nombreuses répétitions d'objectifs que nous avons observées dans les programmes. Elle permettrait peut-être aussi la poursuite plus intense (et l'atteinte) d'objectifs moins nombreux à chaque degré, de préférence à la poursuite, possiblement plus superficielle, d'un plus grand nombre d'objectifs, toujours les mêmes, de degré en degré.

---

(1) C'est le cas, notamment, des objectifs relatifs à l'origine et à la formation des mots (5 niveaux: programmes A, D, F, K, J, M, O), à la construction de la phrase simple (5 niveaux: programmes B, D, E, F, G, I, K, L, O, P), aux accords fondamentaux (4 niveaux: programmes A, B, D, F, G, K, P, O), à la construction du plan (4 niveaux: programmes A, B, D, E, F, I, M) et à la construction du paragraphe (4 niveaux: programmes A, B, E, K, L, M).

Pour éviter l'entrecroisement des programmes, il faudrait ajouter au programme-cadre quelques critères de structure des objectifs, afin d'établir sur une base rationnelle l'identification des objectifs propres à chacun des degrés du cours secondaire. Des spécialistes en langue et littérature, en apprentissage scolaire, et en psychologie du développement humain devraient, entre autres, être invités à participer à la définition de ces critères de structure.

L'HETEROGENEITE DES PROGRAMMES

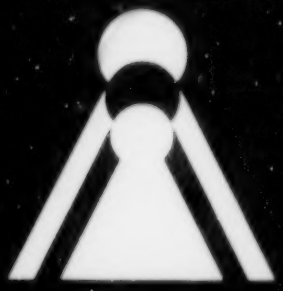
Malgré l'entrecroisement des programmes dont nous venons de traiter, nous sommes portés à dire, en raison de la macro-individualisation des programmes et à partir des données, fort limitées nous en convenons, dont nous disposons, qu'on imagine difficilement quels objectifs d'apprentissage, en langue maternelle, poursuivent, sinon tous, du moins la grande majorité des élèves de niveau secondaire au Québec. Les critères de sélection du programme-cadre sont d'ordre tellement général et rallient si peu l'adhésion claire de la majorité des enseignants que nous avons rencontrés au cours de notre étude clinique, qu'on pourrait supposer que, d'une région à une autre, les "programmes de français pour le cours secondaire" ont relativement peu d'éléments en commun.

Nous nous demandons s'il ne serait pas impérieux d'imposer, tout en respectant la souplesse du programme-cadre et la macro-individualisation des programmes locaux ou régionaux, la poursuite de quelques objectifs fondamentaux qui assurerait à tous les jeunes francophones du Québec, un donné culturel et linguistique minimal commun.

Pour identifier ces objectifs fondamentaux, il faudrait ajouter, après une large consultation de spécialistes, de praticiens et d'organismes que la question intéresse, ajouter au programme-cadre des critères de sélection des objectifs acceptables par la plus grande majorité possible des membres de la communauté québécoise.

UN DERNIER AVIS SUR LE PROGRAMME-CADRE DE FRANCAIS

Souplesse du programme-cadre, macro-individualisation du curriculum, adaptation aux besoins des apprenants, entrecroisement des programmes des divers degrés du niveau secondaire, manque possible de dénominateur commun substantiel aux divers programmes locaux ou régionaux, voilà qui nous amène à formuler un dernier avis: il serait tout autant contre-indiqué de mettre le programme-cadre de français carrément de côté que de le conserver sans y apporter des modifications majeures.



INRS
ÉDUCATION

Institut national de la recherche scientifique

E D U Q 8370214 B

ETUDE CLINIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS, LANGUE MATERNELLE, AU NIVEAU SECONDAIRE (1973-76): RAPPORT FINAL

(DEUXIEME TRANCHE)

Gilles Dussault
Mariel Leclerc
Claire Turcotte
Jocelyne Roberge-Brassard

R-111

INRS-Education
2383 Chemin Ste-Foy
Sainte-Foy, P.Q.
G1V 1T1

AOUT 1977

nota bene

La préparation de ce rapport final exigeant beaucoup plus de temps que prévu, nous le publions par tranches successives, rendant ainsi accessibles les diverses parties de notre étude au fur et à mesure qu'elles sont terminées.

Chaque tranche portera un numéro d'identification propre, mais la numérotation des pages sera continue d'une tranche à une autre.

La première tranche (document R-110) contenait l'introduction et les chapitres 1 à 5 inclusivement.

Cette deuxième tranche comprend les chapitres 6 à 12 inclusivement, qui constituent les troisième et quatrième parties du rapport final et couvrent les pages 145 à 276.

G.D.

Remerciements

Nous remercions toutes les personnes et tous les organismes qui ont rendu possible cette recherche et plus particulièrement:

- Les dix-sept enseignants de la région métropolitaine de Québec et leurs élèves, qui ont bienveillamment accepté de nous fournir les données sur lesquelles porte notre étude clinique;

- Le Conseil des Arts du Canada et le programme FCAC du ministère de l'éducation du Québec, qui ont accordé des subventions de recherche à notre projet;

- Richard Bertrand, Paul Pierre, Gabriel Lemay, Jean-Jacques Bernier et Conrad Roy qui ont agi comme consultants;

- Colette Sénéchal et Madeleine Bergeron qui ont dactylographié les rapports d'étape et Colette Bergeron, Simone Gaudreault et Sylvie Robichaud qui ont assumé la dactylographie du rapport final.

TABLE DES MATIERES

Remerciements ..... p. i

INTRODUCTION

Postulats, caractéristiques,
objet et plan de la recherche

PREMIERE PARTIE: LES SUJETS DE L'ETUDE

Chapitre 1: les apprenants
Chapitre 2: les enseignants

DEUXIEME PARTIE: LE CURRICULUM

Chapitre 3: le programme-cadre
Chapitre 4: les programmes des enseignants
Chapitre 5: le curriculum: conclusion

TROISIEME PARTIE: L'ENSEIGNEMENT ..... p. 145

Chapitre 6: l'analyse de l'interaction ..... p. 146
Chapitre 7: la flexibilité de la communication ..... p. 159
Chapitre 8: le jeu du langage de la classe ..... p. 176
Chapitre 9: le comportement non-verbal ..... p. 195
Chapitre 10: l'enseignement: vue d'ensemble
et conclusion ..... p. 203

QUATRIEME PARTIE: L'APPRENTISSAGE ..... p. 206

Chapitre 11: la mesure des apprentissages ..... p. 207
Chapitre 12: les résultats aux tests d'apprentissage .. p. 243

CINQUIEME PARTIE: ATTITUDES, PERCEPTIONS ET PERSONNALITE

Chapitre 13: les attitudes pédagogiques
des enseignants
Chapitre 14: l'orientation personnelle des enseignants

Chapitre 15: la perception étudiante de la relation interpersonnelle enseignant-apprenant
Chapitre 16: la perception étudiante de la réalité pédagogique

SIXIEME PARTIE: LES RELATIONS ENTRE LES VARIABLES

Chapitre 17: l'analyse de la matrice de corrélations

SEPTIEME PARTIE: LES BESOINS DES ENSEIGNANTS

Chapitre 18: les besoins des enseignants

CONCLUSION

TROISIEME PARTIE

L'ENSEIGNEMENT

Cette troisième partie du rapport comporte cinq chapitres, tous consacrés au comportement des enseignants et des apprenants.

Dans chacune des dix-sept classes, nous avons procédé à l'enregistrement magnétoscopique de trois périodes d'enseignement. Le premier enregistrement s'est fait en octobre, c'est-à-dire en début d'année. Le second s'est fait vers le milieu de l'année, soit en janvier ou février, et le troisième en fin d'avril ou en mai.

De chacun des trois enregistrements faits dans chaque classe nous avons retenu trois séquences de quinze (15) minutes consécutives. Pour chaque classe une séquence a été retenue pour les 15 premières minutes d'une période, une autre pour les 15 minutes médianes et une troisième pour les 15 dernières minutes d'une période d'enseignement.

Ainsi nous avons tenté de tenir compte des diverses étapes du processus d'une période d'enseignement (début, milieu et fin de la période) et de l'évolution de la relation enseignant-apprenants au cours d'une année (début, milieu et fin de l'année scolaire).

Ce sont, pour chaque classe, les mêmes séquences d'enseignement qui ont été analysées avec les systèmes de Flanders, de Joyce, de Bellack et de Galloway.

G.D.

Chapitre 6*

L'ANALYSE DE L'INTERACTION

Les données fournies par l'analyse du comportement verbal des enseignants et des apprenants faite à l'aide des dix catégories du système de Flanders (1) permettent de donner une vue d'ensemble des ressemblances et des différences de l'interaction verbale dans les dix-sept classes que nous avons étudiées. Nous utiliserons aussi ces données pour traiter du partage du temps entre les apprenants et les enseignants, pour caractériser le rôle des apprenants, pour identifier le type d'influence exercée par les enseignants et pour analyser quatre dimensions de la démarche pédagogique observable dans les classes, dimensions qui correspondent à quatre genres de la "matrice d'interaction" de Flanders (2) soit: la zone de l'intégration constructive, celle du cercle vicieux, celle de la croix du contenu et celle du renforcement. Nous commencerons toutefois par indiquer nos modes d'utilisation de la catégorie 9 du système de Flanders.

NOS MODES D'UTILISATION DE LA CATEGORIE 9

Dans la présente recherche, nous avons défini deux modes d'utilisation de la catégorie 9 du système de Flanders qu'il est bon d'indiquer pour rendre intelligibles les données que nous présentons.

Premièrement, nous avons décidé de considérer comme relevant surtout de son initiative, et donc comme appartenant à la catégorie 9, les paroles ou comportement verbal de l'apprenant qui présente à la classe un travail de recherche, une causerie, un interview, etc. ou qui fait devant elle une improvisation.

---

* Rédaction: Gilles Dussault

(1) Voir "Ned A. Flanders: l'analyse de l'interaction" dans G. Dussault, M. Leclerc, J. Brunelle et C. Turcotte: L'Analyse de l'Enseignement, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 1973, pp. 75-112.

(2) Idem, pp. 99-108.

Deuxièmement, nous avons considéré comme appartenant à la catégorie 9 les paroles des apprenants prononcées durant les travaux en petits groupes. Nous avons de plus multiplié le nombre de catégories 9 inscrites durant une période donnée de travaux en petits groupes par le nombre de petits groupes ou d'équipes travaillant simultanément. Cette règle nous a été dictée par le fait qu'il y a très habituellement au moins un apprenant qui parle dans chaque équipe durant les périodes de travaux en petits groupes et qu'ainsi le temps disponible pour l'interaction est multiplié par un nombre égal à celui des équipes. Le résultat de cette modification importante à l'utilisation de la catégorie 9 est le nombre considérable de fréquences inscrites dans la cellule 9-9 pour les classes où nous avons observé des travaux d'équipe (1).

RESSEMBLANCES ET DIFFERENCES DE L'INTERACTION VERBALE DANS LES DIX-SEPT CLASSES: VUE D'ENSEMBLE

Le tableau 47 donne, pour chaque classe, la somme des fréquences de comportement inscrites dans chacune des catégories du système de Flanders.

De ce tableau se dégage un certain nombre de ressemblances entre les dix-sept classes observées.

L'on remarque d'abord le très petit nombre de fréquences inscrites dans la catégorie 1 (accepte les sentiments) et dans la catégorie 7 (critique, ou justifie l'autorité). Si les sentiments des apprenants ne sont à peu près jamais l'objet du discours de l'enseignant, ce dernier par contre éprouve peu de problèmes de discipline avec sa classe, à l'exception peut-être de l'enseignant M. Comme l'indique le tableau 48, les enseignants consacrent, en moyenne, moins de 1% de leur comportement verbal à la catégorie 1 et un peu plus de 1% à la catégorie 7; ce pourcentage de la catégorie 7 tombe à 0.6% si l'on excepte l'enseignant M.

Une autre ressemblance assez marquée est la proportion élevée des comportements de chaque enseignant que l'on retrouve dans les catégories 4 et 5.

Là ou à peu près se limitent les similitudes d'ensemble. L'on peut toutefois noter des ressemblances entre certaines classes quant au type d'interaction qui les caractérisent.

---

(1) Cette modification majeure au mode d'utilisation du système de Flanders a, entre autres effets, celui de rendre nos données difficilement comparables à celles que publient les chercheurs utilisant Flanders sans le modifier et celui de faire apparaître, pour 45 minutes d'enseignement, un nombre total d'unités de comportement souvent très supérieur au nombre théoriquement attendu de 900, soit $\frac{45 \times 60}{3}$.

catégories / classes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	TOTAL
A	0	27	118	70	320	14	0	55	4695	200	5499
B	0	8	21	186	649	49	0	56	48	153	1170
C	5	12	2	33	154	31	0	45	2085	51	2418
D	0	47	36	81	388	29	6	165	337	60	1149
E	2	39	75	94	442	31	7	81	5019	63	5853
F	0	20	37	137	339	17	0	61	2539	277	3427
G	1	53	67	145	397	84	16	152	54	58	1027
H	2	18	31	70	281	26	1	85	4368	191	5073
I	0	23	26	140	329	47	6	102	1452	110	2235
J	8	25	27	74	362	21	2	78	5661	180	6438
K	0	8	15	110	420	48	9	44	70	319	1043
L	0	3	3	21	420	15	0	25	2284	485	3289
M	0	49	48	180	182	80	63	200	79	227	1108
N	0	35	41	87	546	38	2	118	115	94	1076
O	0	26	44	135	514	24	4	127	3974	210	5058
P	0	18	30	89	412	88	4	245	68	144	1108
Q	0	24	19	131	206	61	2	273	117	245	1078

TABLEAU 47 : Fréquence des comportements dans chacune des catégories du système de Flanders, pour chacune des dix-sept classes durant 45 minutes d'enseignement.

X^2 (catégories 1 et 7 exclues): 23459.06
dl: 112
$p < 0.000001$

Ens. / Cat.	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	Moy.
1	0	0	2.1	0	0.3	0	0.1	0.5	0	1.5	0	0	0	0	0	0	0	0.3
7	0	0	0	1.0	1.0	0	2.1	0.2	1.1	0.4	1.5	0	10.5	0.3	0.5	0.6	0.5	1.2

TABLEAU 48: Pourcentages du comportement verbal de chaque enseignant appartenant à la catégorie 1 et à la catégorie 7 (Flanders).

Ainsi, l'on retrouve dans quatre classes le type classique de l'interaction enseignant-apprenants: l'enseignant y parle beaucoup, les apprenants très peu (ratio supérieur à 3/1). Ce sont les classes B, G, K et N. Dans deux autres classes (D et Q), les exposés des apprenants ont presque autant d'importance temporelle que ceux de l'enseignant. Les travaux d'équipe des apprenants caractérisent le style d'interaction des huit classes A, C, E, F, H, J, L et O et, à un degré moindre, la classe I. Enfin, le silence est une caractéristique de la classe K et, à un degré moindre, les classes M et Q.

Malgré ces ressemblances, il faut constater que les dix-sept classes, prises globalement ou par paires, sont différentes dans leur comportement interactionnel.

En effet, le X^2 calculé à partir des données du tableau 47 (une fois exclues les catégories 1 et 7), est hautement significatif.

Cent-trente-cinq (135) des cent-trente-six (136) X^2 calculés pour comparer tous les enseignants deux à deux ont des valeurs allant de 40.13 (classes C et H) à 3907.44 (classes B et J). Le degré de signification de chacun de ces cent-trente-cinq X^2 est donc supérieur à 0.001, puisque pour 7 degrés de liberté, $p = 0.001$ lorsque la valeur du X^2 est de 24.32. La seule exception est celle qui résulte de la comparaison des classes H et J, où le X^2 a une valeur de 19.47, qui est tout-de-même significative à 0.01.

En conséquence, il faut dire que nous sommes devant dix-sept styles d'interaction qui, malgré certaines ressemblances, sont statistiquement différents les uns des autres. Cette conclusion, qui ressemble peu à celles des recherches sur l'enseignement que nous avons connues jusqu'à ce jour, sera confirmée par l'analyse de diverses dimensions de l'interaction à laquelle nous procéderons maintenant.

LE PARTAGE DU TEMPS ENTRE L'ENSEIGNANT ET LES APPRENANTS

La pédagogie proposée par le programme-cadre de français en est une qui invite à faire de l'apprenant et non de l'enseignant l'objet central et l'acteur principal du processus pédagogique. Voilà pourquoi nous énoncions, à titre d'hypothèse exploratoire, que dans les classes où l'enseignant accepte les principes pédagogiques du programme-cadre, on observera un partage au moins égal du temps consacré à l'interaction verbale entre, d'une part, les apprenants et, d'autre part, l'enseignant. L'on sait que la recherche sur l'enseignement nous a appris que, dans la classe "régulière", l'enseignant parle environ 75% du temps, laissant en partage aux apprenants l'autre 25%.

Comme l'indique la figure 8, nous retrouvons dans six (6) des dix-sept (17) classes que nous avons observées, une répartition du temps fort semblable à celle des classes "régulières". Les enseignants B, G, K, M, N et P parlent entre 54.3% et 78% du temps disponible en classe, laissant s'exprimer les apprenants entre 8.9% et 28.5% du temps. Pour ce sous-groupe de six enseignants, la moyenne du temps parlé par les enseignants est de 65.5% et celle du temps parlé par les apprenants de 19.2%.

Par contre, dans neuf (9) des dix-sept (17) classes, celles où le travail des apprenants en équipe semble la "façon de vivre" courante, les enseignants n'utilisent que de 8.1% à 25.5% du temps disponible, les apprenants en utilisant les 69.5% à 89.1%. Pour les neuf classes (A, C, E, F, H, I, J, L, O), la moyenne du temps parlé par les enseignants est de 13.2% et celle du temps parlé par les apprenants de 81.8%.

Enfin, l'on observe une tendance à un partage égal du temps entre l'enseignant et les apprenants dans les classes D et Q, quoique les enseignants y conservent une légère prédominance (46.1% du temps utilisé, en moyenne, par les enseignants de ces deux classes, et 40% par les apprenants).

En moyenne, dans les dix-sept classes observées, les apprenants utilisent 54.8% du temps disponible en regard de 35.6% pour l'enseignant, ce qui confirme la pertinence de notre hypothèse exploratoire. Toutefois l'étendue des distributions (de 8.9% à 89.1% pour les apprenants et de 8.1% à 78% pour les enseignants) ne nous permet pas d'affirmer que nous sommes en présence d'un style nouveau d'in raction mais de trois styles dont un est une réplique et un autre l'inverse du style "régulier", tandis que l'autre se situe entre ces deux extrêmes.

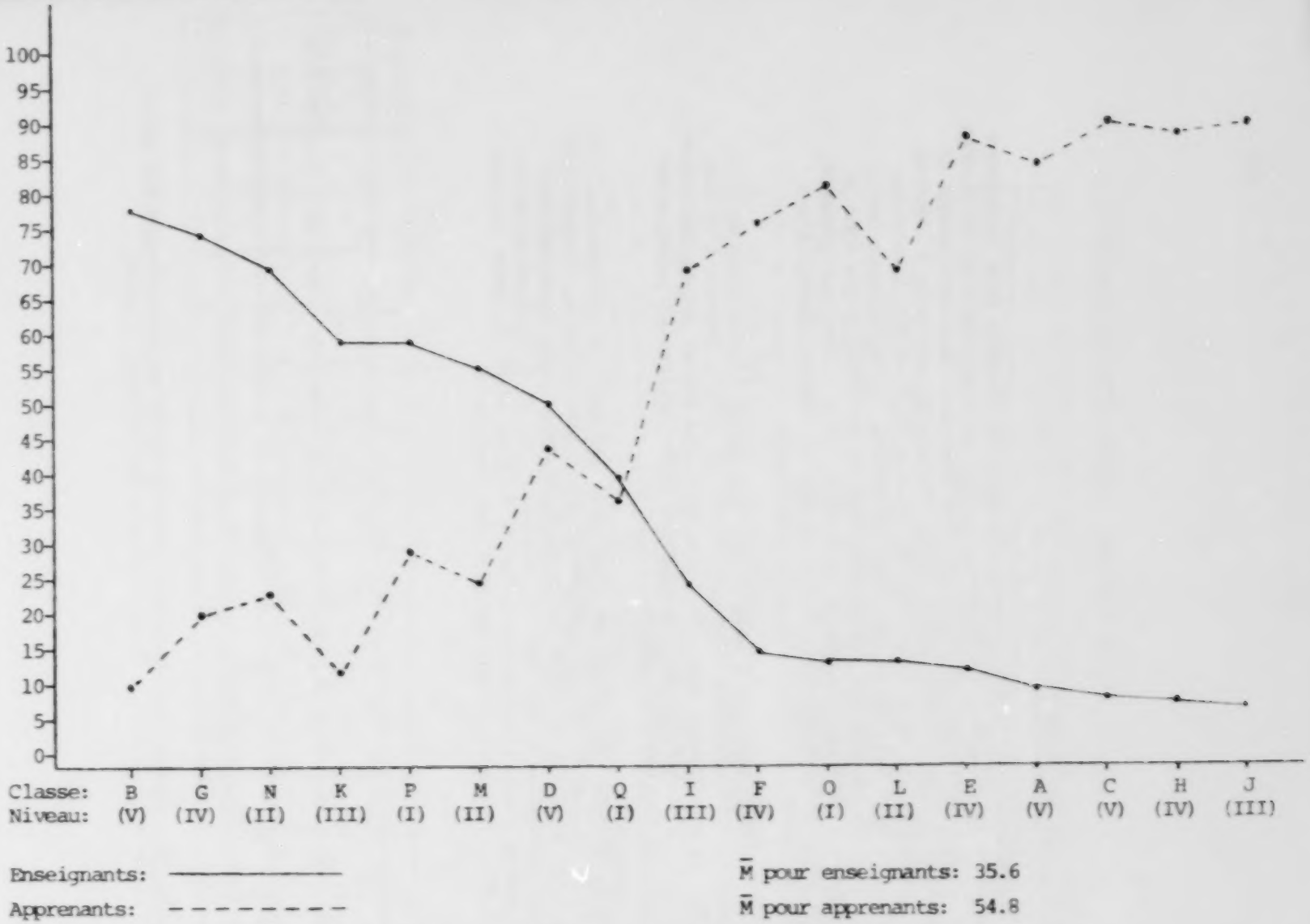


FIGURE 8 : Pourcentages du temps de classe disponible durant lequel parlent les apprenants et les enseignants, dans dix-sept classes de niveau secondaire.

LE ROLE DES APPRENANTS

En comparant, pour chaque classe, les nombres inscrits dans la colonne 8 et dans la colonne 9 du tableau 47, l'on constate que dans 10 classes sur 17 les apprenants ont au moins deux fois plus de comportements de catégorie 9 (initiative) que de comportements de catégorie 8 (réponse à l'enseignant). Dans trois autres classes (B, K et N), le partage est à peu près égal entre les deux catégories. L'on retrouve nettement plus de paroles des apprenants dans la catégorie 8 que dans la catégorie 9 dans les classes G, M, P et Q. Il y a donc une tendance, dans les classes observées, à laisser aux apprenants, lorsqu'ils y sont impliqués, l'initiative de l'interaction.

Cette tendance générale à laisser aux apprenants l'initiative de l'interaction doit toutefois être qualifiée. En effet, lorsque l'on considère le pourcentage total du temps de classe durant lequel les apprenants ont l'initiative de l'interaction (voir tableau 49), deux sous-groupes se dessinent nettement.

Dans un premier sous-groupe se retrouvent les neuf (9) classes A, C, E, F, H, I, J, L et O, où les apprenants ont l'initiative de l'interaction entre 65% et 87.9% du temps (moyenne de 79.9%). Dans le second sous-groupe apparaissent les sept (7) classes B, G, K, M, N, P et Q où les apprenants n'ont l'initiative qu'entre 4.1% et 10.9% du temps (moyenne de 7.3%). La classe D fait bande à part avec 29.3%.

Classe / Catégorie	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q
9	85.4	4.1	86.2	29.3	85.8	74.1	5.3	86.1	65.0	87.9	6.7	70.1	7.1	10.7	78.6	6.2	10.9

TABLEAU 49: Pourcentage du nombre total d'unités de comportement (10 cat.) inscrit dans la catégorie 9 pour chacune des dix-sept classes.

L'INFLUENCE DES ENSEIGNANTS: RAPPORTS I/D ET i/d

Les données du tableau 50 indiquent que tous les I/D sont inférieurs à 1 et sont, par conséquent, des indices d'influence directe. Ce type d'influence, commun aux dix-sept enseignants, n'est toutefois pas aussi marqué dans toutes les classes. En effet, la figure 9 illustre que cinq (5) enseignants se regroupent alentour de .30, cinq (5) autres alentour de .40, trois (3) alentour de .50 et deux (2) alentour de .65; cette figure indique aussi l'écart marqué entre l'enseignant M (0.85) et l'enseignant L (0.06). On se rappellera que l'enseignant M, dont l'influence, en termes du I/D, est la moins directe, est le seul du groupe des dix-sept à sembler éprouver quelques difficultés avec la discipline. L'on constatera qu'en fonction du rapport I/D, le groupe des neuf enseignants qui apparaissait comme homogène en termes de temps parlé en classe et d'initiative laissée aux apprenants, se fractionne: A, F et I ont des I/D de .49 ou plus; E, H, J et O se retrouvent aux alentours de .40; C voisine le .30 et L n'inscrit que .06.

L'hétérogénéité des enseignants prend encore plus de relief quand on considère les rapports i/d (tableau 50 et figure 10): huit enseignants ont des indices d'influence directe ($i/d < 1$), un est légèrement indirect (l'enseignant G), trois ont un indice d'environ 2.0, quatre varient entre 2.5 et 3.4, tandis qu'un autre est nettement hors-échelle avec un rapport de 10.36. Ici encore le "groupe des 9" s'effrite: C, I et L exercent un type d'influence directe et les six autres un type d'influence indirecte.

Enseignant / Rapport	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q
I/D	0.64	0.31	0.28	0.39	0.44	0.54	0.54	0.39	0.49	0.35	0.28	0.06	0.85	0.28	0.38	0.27	0.65
i/d	10.36	0.59	0.61	2.37	3.05	3.35	1.21	1.89	0.92	2.61	0.40	0.40	0.68	1.90	2.50	0.52	0.68

TABLEAU 50 : Rapports I/D et i/d pour chacun des dix-sept enseignants.

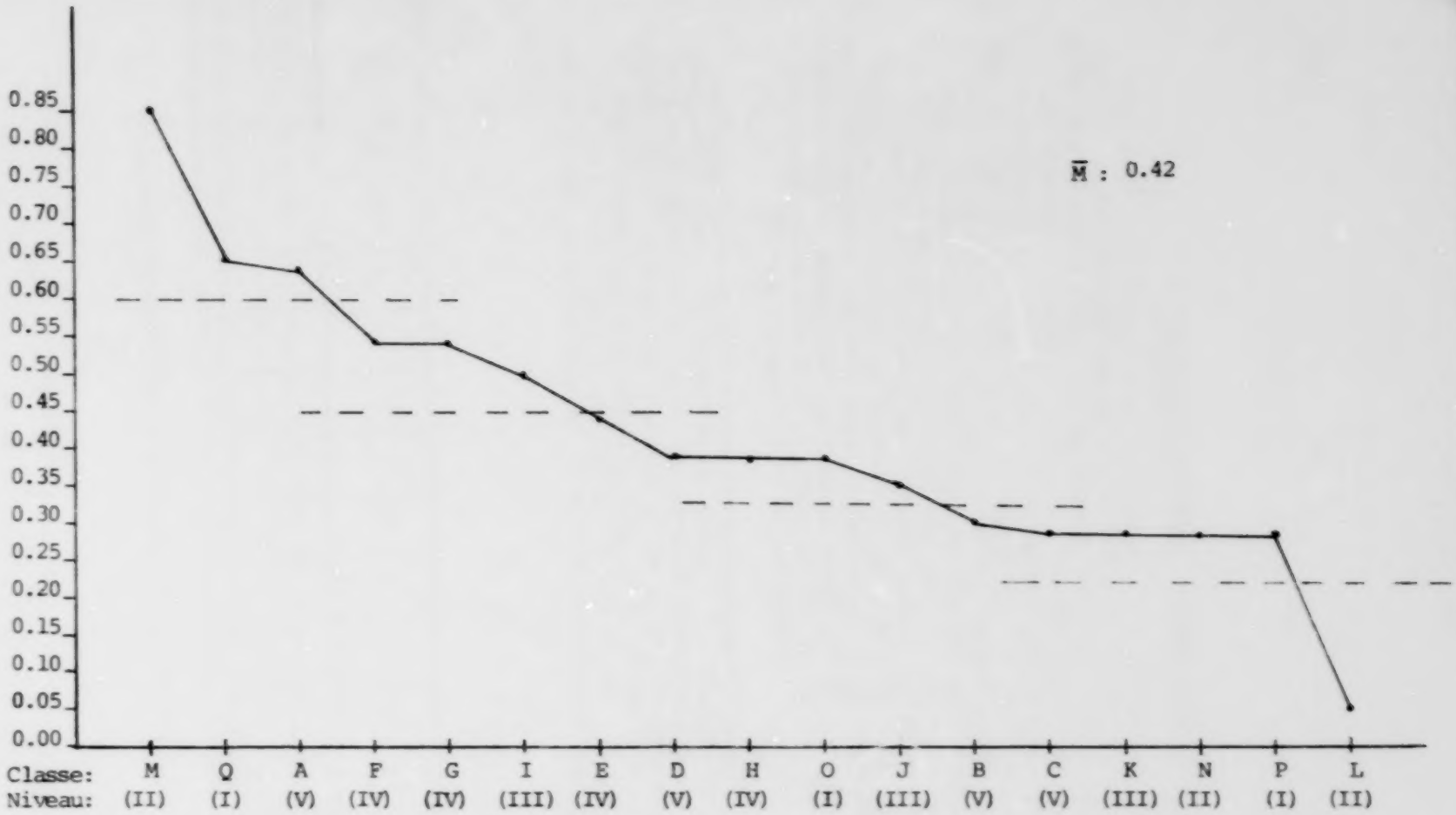


FIGURE 9 : Rapports I/D pour chacun des dix-sept enseignants.

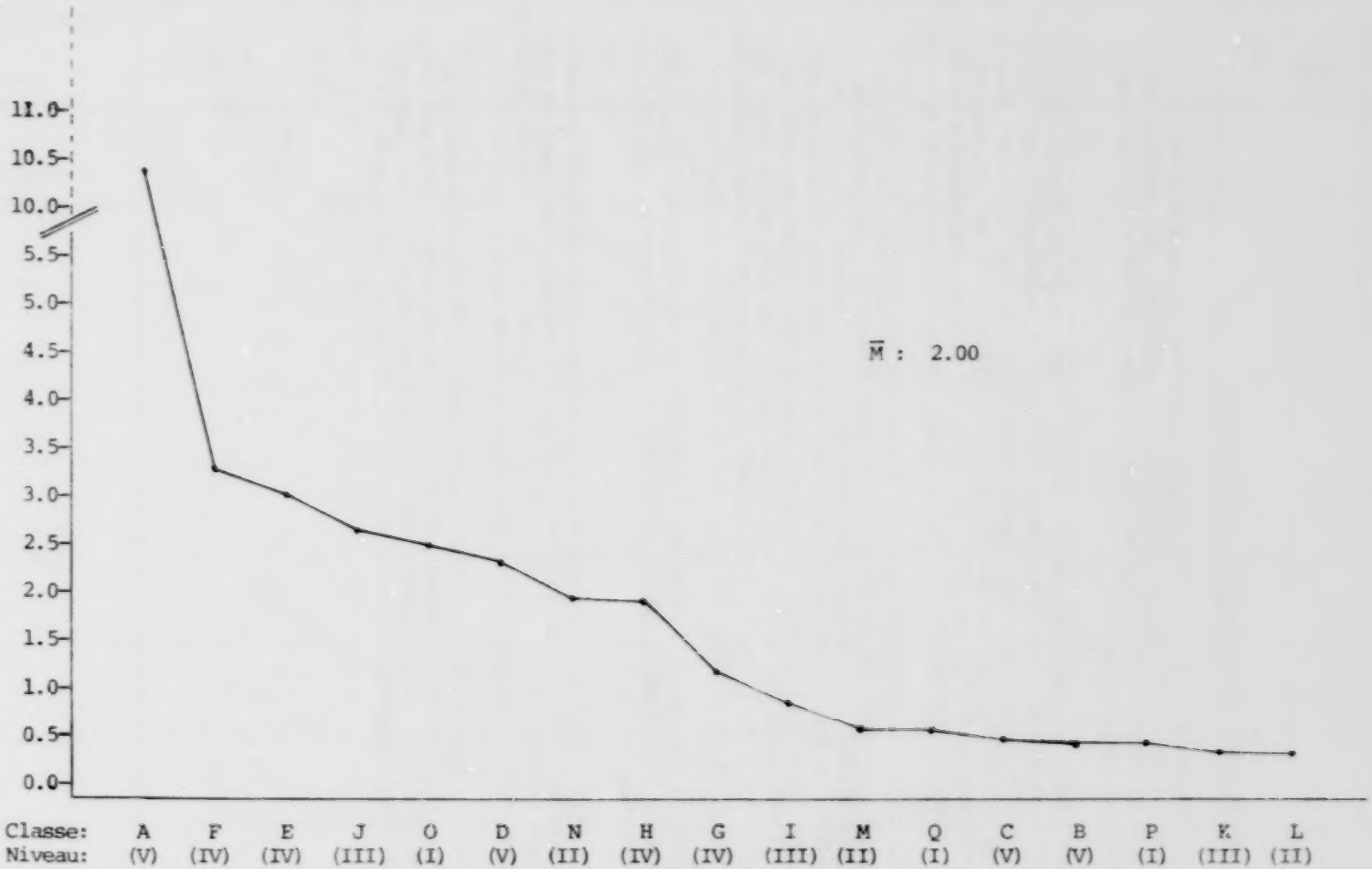


FIGURE 10: Rapports i/d pour chacun des dix-sept enseignants.

QUATRE ZONES DE LA MATRICE D'INTERACTION

Le tableau 51 contient les données relatives aux quatre zones de la matrice que nous considérerons avant de conclure. Ces données ont été obtenues à partir des dix-sept matrices individuelles que nous ne reproduisons pas ici.

La rangée la plus homogène du tableau 51 est celle du "cercle vicieux". On a déjà noté l'absence presque totale d'interventions d'ordre disciplinaire dans toutes les classes observées sauf une (la classe M). La zone de la matrice déterminée par l'intersection des colonnes et des rangées 6 et 7 est donc, en vertu des faibles pourcentages qu'on y note, un dénominateur commun à seize des dix-sept enseignants.

La "croix du contenu", est pour chacun des enseignants, la zone la plus importante de la matrice. La ressemblance ici est toutefois loin d'être aussi marquée que dans le cas du "cercle vicieux". En effet, un enseignant ne consacre que 60% de ses interventions au contenu, deux y rattachent légèrement plus de 70%, tandis que neuf inscrivent entre 76% et 85% dans cette zone et les cinq autres entre 86% et 95%. L'écart entre l'enseignant qui a le moins de comportement dans la "croix du contenu" et celui qui en a le plus est de 35.4%.

Pour ce qui est de la zone de "l'intégration constructive", les différences sont aussi notables, et il en est de même pour la zone du "renforcement".

En effet, huit des dix-sept enseignants comptent moins de 1% de leurs interventions dans la zone de l'intégration constructive, sept en comptent entre 1% et 5%, un autre 6% et un dernier 17.1%. L'écart entre le plus fort et le plus faible pourcentage est de 16.9%.

Pour ce qui est de la zone du renforcement, l'écart est encore plus marqué entre les extrêmes: 25.1%. Trois enseignants y comptent moins de 5% de leur comportement, sept y inscrivent entre 6 et 10 pour cent de leurs interventions, six entre 6% et 10% et un seul plus de 20%.

Enseignant / Zones	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q
Intégration constructive	17.1	0.5	3.0	2.4	5.9	0.5	4.1	3.3	1.1	1.3	0.2	0.2	2.0	0.5	0.4	0.3	0.5
Cercle vicieux	0.2	1.6	3.0	1.7	1.7	0.0	1.0	1.9	0.4	0.2	3.0	0.0	7.0	0.4	0.3	0.5	0.5
Croix du contenu	71.0	91.4	78.9	80.0	77.7	86.5	71.0	81.8	82.1	84.0	86.9	95.5	60.1	84.5	86.9	78.2	76.1
Renforcement	26.4	3.2	8.0	14.1	16.8	10.4	15.9	11.9	8.6	11.6	3.8	1.3	16.1	10.1	9.4	7.5	9.7

TABLEAU 51: Pourcentages du comportement de chaque enseignant qui appartiennent à la zone d'intégration constructive (colonnes 1-2-3 par rangées 1-2-3), à celle du cercle vicieux (colonnes 6-7 par rangées 6-7), à celle de la croix du contenu (colonnes ou rangées 4-5) et à celle du renforcement (rangées ou colonnes 1-2-3).

CONCLUSION

Que l'on considère globalement les styles d'intervention pédagogique des dix-sept enseignants ou que l'on examine certaines dimensions plus particulières de l'interaction verbale dans les classes étudiées, une seule conclusion est possible à partir des données obtenues grâce au système de Flanders: répondant à l'invitation du programme-cadre de français, chacun des dix-sept enseignants que nous avons observés a développé, avec ou pour le groupe d'apprenants dont il avait la charge, un style d'interaction qui lui est propre. Si nos données ne nous permettent pas d'établir que chaque style d'intervention était adapté aux besoins et caractéristiques des apprenants, elles mettent toutefois en singulier relief que l'interprétation des exigences pédagogiques du programme-cadre est loin d'être univoque chez les dix-sept enseignants que nous avons observés, puisque nous avons trouvé autant de façons différentes "d'enseigner le programme-cadre" que nous avons rencontré d'enseignants.

Chapitre 7*

LA FLEXIBILITE DE LA COMMUNICATION

Le système de Joyce est centré uniquement sur le type de communication verbale qu'utilisent les enseignants. Il fait abstraction à la fois des communications des apprenants et de la situation d'enseignement. Il aide à déceler des stratégies que les enseignants favorisent en classe(1).

Dans la présente recherche, ce système a permis d'observer comment les enseignants qui travaillent avec le programme-cadre de français partagent leurs interventions verbales entre les différentes stratégies définies par le système. Il a permis également de découvrir en partie comment les enseignants opérationalisent leur conception de la pédagogie du programme-cadre.

Notre analyse de l'enseignement à l'aide du système de Joyce portera d'abord sur le portrait d'ensemble de la répartition en catégories des interventions verbales recueillies dans la classe de 17 enseignants; nous verrons par la suite l'utilisation proportionnelle qu'ils font des sous-catégories.

VUE D'ENSEMBLE DES CATEGORIES

Les 17 enseignants, quand ils parlent, utilisent toutes les catégories du système de Joyce mais dans des proportions fort différentes.

La figure 11 donne la répartition en pourcentages de l'utilisation des catégories par chaque enseignant; l'ordre d'inscription des enseignants sur la figure dépend de l'importance que chacun d'eux attache à l'information. Cette disposition permet d'observer des différences et des similitudes dans l'utilisation des catégories par les enseignants. Ainsi, on constate que l'enseignant F a nettement une dominante à la catégorie d'information (79.2%) alors que l'enseignant Q a 48.7% de ses interventions inscrites dans l'information. Par ailleurs, à l'exception de l'enseignant Q, les 16 autres enseignants consacrent plus de 50% de leurs interventions à l'information. Les trois autres catégories sont nécessairement touchées par cette similitude où la proportion des communications est moins grande pour les enseignants.

---

* Rédaction: Claire Turcotte

(1) Joyce, Bruce R. et Harootunian, Berj. The Structure of Teaching, Science Research Associates Inc., 1967.

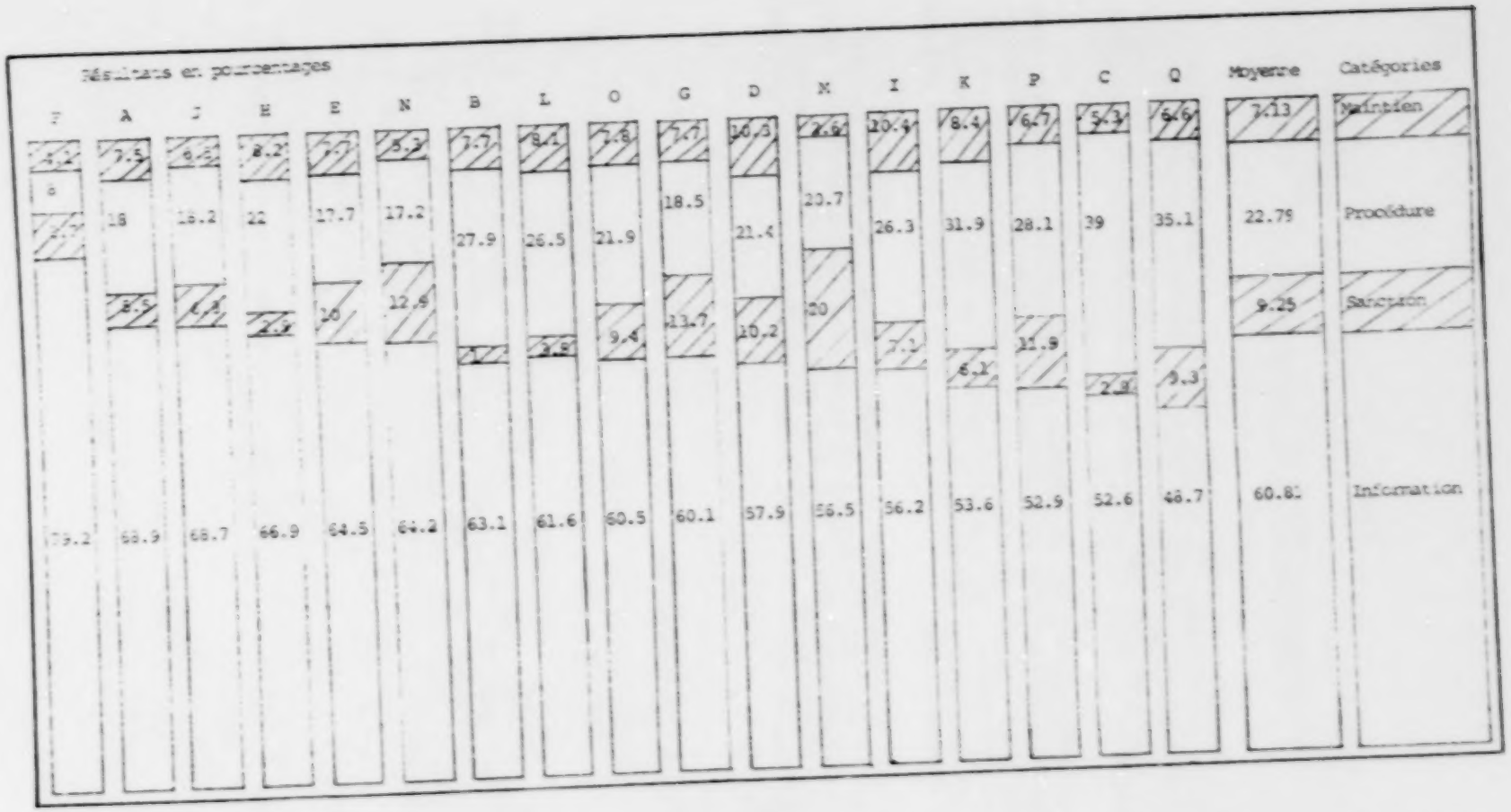


FIGURE 11: Proportion de l'utilisation de chaque catégorie pour dix-sept enseignants et la moyenne du groupe.

Globalement, les enseignants consacrent 60.83% du temps en moyenne à l'information, soit 3395 unités de communication; ils font de la procédure 22.79% du temps, soit 1272 interventions de type procédural. Le reste du temps est partagé entre la sanction 9.25% du temps, 516 interventions, et le maintien de la classe 7.13%, 398 interventions.

Les sous-catégories comprises dans chacune des quatre catégories que nous venons de voir sont également le plus souvent utilisées par les enseignants dans des proportions à la fois différentes et similaires; c'est ce que nous verrons maintenant successivement pour l'information, la sanction, la procédure et le maintien de la classe comme système. Deux autres éléments seront ajoutés soit les indices de réflexivité et le nombre de communications que fait chaque enseignant pendant une période de 45 minutes.

L'INFORMATION

L'information, dans le système de Joyce, est divisée en cinq sous-catégories. Le tableau 52 et la figure 12 correspondante donnent la répartition des unités de communication en fréquences et en pourcentages pour chaque sous-catégorie de l'information. A signaler que nous n'incluons par le I-4r (répéter les paroles de l'étudiant) dans le I-4 (donner de l'information); c'est que nous considérons que bien souvent l'enseignant, lorsqu'il répète les paroles de l'étudiant, peut viser bien d'autres buts que de transmettre de l'information; nous inscrivons donc le I-4r comme une sixième catégorie indépendante des autres.

Au premier abord, la répartition des résultats sur la figure 12 apparaît comme assez semblable pour tous les enseignants: peu de questions qui aident les étudiants à théoriser (I-1); encore moins d'interventions qui favorisent l'expression personnelle des étudiants (I-2); plus de questions en vue d'obtenir des réponses précises (I-3); une augmentation des pourcentages à la sous-catégorie I-4, donner de l'information, une diminution à la catégorie I-4r et une répartition apparamment plus inégale à I-5, présenter des conclusions.

Malgré ces similarités, on se rend compte, si l'on y regarde de plus près, qu'il existe une assez grande disparité entre les types d'intervention des enseignants. Ainsi en se servant du tableau 52 pour discuter de la figure 12, on retrouve une étendue de 0 à 8.3% pour la sous-catégorie I-1; or, c'est l'enseignant C qui est à 8.3% à la sous-catégorie I-1 que l'on retrouve à 0.7% à la sous-catégorie I-2, à 12.8% à I-3, à 24.8% à I-4, sans aucune intervention à I-4r et à 6% à la sous-catégorie I-5, pour un total de 52.6% dans l'information. Si l'on prend l'enseignant

Résultats pour 45 minutes d'enregistrement

		A		B		C		D		E		F		G		H		I		J		K		L		M		N		O		P		Q		TOTAL	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
I	I-1 Aide les étudiants à théoriser	15	5.6	26	6.8	11	8.3	7	1.9	32	8.2	7	2.3	1	0.2	2	1.0	6	2.0	11	4.0	7	2.2	-	-	1	0.2	6	1.6	8	2.2	3	0.8	8	2.7	151	2.71
N	I-2 Favorise l'expression personnelle	1	0.4	2	0.5	1	0.7	-	-	2	0.5	6	2.0	-	-	43	20.7	1	0.3	14	5.2	5	1.5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	0.6	77	1.38
F	I-3 Questionne en vue de réponses précises	20	7.4	43	11.2	17	12.8	52	14.0	42	10.8	73	24.4	96	19.1	13	6.2	76	24.3	25	9.3	46	14.3	25	8.9	123	27.1	61	16.6	70	19.5	55	14.7	68	22.7	905	16.22
O	I-4 Trace de l'information	90	33.6	105	27.4	33	24.8	102	27.6	100	25.7	113	37.8	118	23.5	25	12.1	64	20.4	50	18.6	84	26.0	127	45.5	84	18.5	70	19.2	83	23.2	89	23.9	42	14.0	1375	24.71
A	I-4a Injecte les paroles de l'étudiant	29	10.8	17	4.4	-	-	38	10.2	36	9.3	25	8.4	64	12.7	13	6.2	18	5.7	14	5.2	13	4.3	5	1.8	45	9.9	36	9.8	31	8.6	33	8.8	11	3.7	428	7.67
T	I-5 Présente des conclusions	30	11.1	49	12.8	8	6.0	15	4.0	39	10.1	13	4.3	23	4.6	43	20.7	11	3.5	71	26.4	17	5.3	15	5.3	3	0.6	61	16.7	25	6.9	17	4.5	15	5.0	455	8.15
I O N	TOTAL	185	68.9	242	63.1	70	52.6	214	57.9	251	64.5	237	79.2	302	60.1	139	66.9	176	56.2	185	68.7	172	53.6	172	61.6	256	56.5	234	64.2	217	60.5	197	52.9	146	48.7	3395	60.83

TABLEAU 52: Répartition en fréquences et en pourcentages des unités de communication dans chaque sous-catégorie d'information pour dix-sept enseignants.

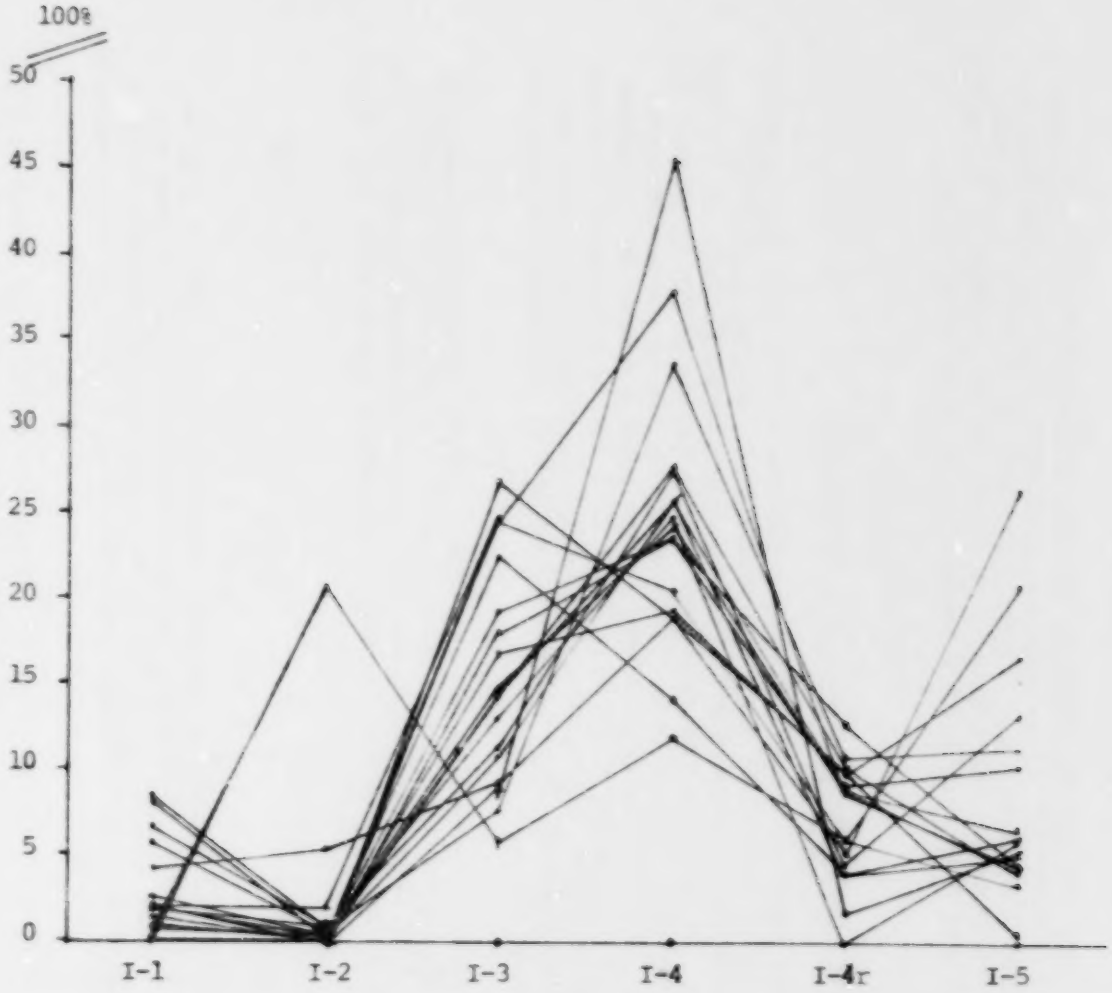


FIGURE 12: Répartition en pourcentage des sous-catégories de l'information pour les dix-sept enseignants.

H, il est à 1% pour la sous-catégorie I-1, à 20.7% pour le I-2 soit de loin le plus élevé, à 6.2% au I-3, à 12.1% pour le I-4, 6.2% au I-4r et à 20.7% dans le I-5, pour un total de 66.9% de ses interventions dans la catégorie d'information.

C'est dire que les résultats de ces deux enseignants divergent passablement bien qu'ils se concentrent fortement tous les deux dans la catégorie d'information. Il serait possible de procéder de la même façon que pour les enseignants C et H avec chaque enseignant de manière à démontrer à la fois leurs ressemblances et leurs différences.

POSER DES QUESTIONS VS DONNER DE L'INFORMATION

Un autre point de comparaison entre les enseignants peut être fait entre la proportion de temps que chacun d'eux utilise à poser des questions et la proportion de temps qu'ils passent à donner de l'information. Il apparaît très nettement sur la figure 13 que la plupart des 17 enseignants donnent plus d'information qu'ils ne posent des questions. En effet, la proportion du temps passé à donner de l'information s'échelonne de 50.8% (enseignant L) à 19% (enseignant Q) avec une moyenne de 33.5%, alors que la proportion du temps passé à poser des questions passe de 28.7% (enseignant F) à 8.9% (enseignant L) avec une moyenne de 20.4%.

C'est donc dire que bien que la plupart des enseignants se ressemblent en ce qu'ils donnent plus d'information qu'ils ne posent de questions, ils le font dans des proportions suffisamment différentes pour que l'on puisse en conclure qu'ils font de l'information chacun selon leur style.

LA SANCTION

Nous décrirons maintenant les sous-catégories de la sanction afin de pouvoir rattacher directement les deux sous-catégories les plus utilisées (voir tableau 53 et figure 14), sanctionne la réussite (S-3) et sanctionne le comportement de recherche (S-1), à certaines sous-catégories de l'information.

Des cinq sous-catégories, les 17 enseignants n'utilisent jamais le S-2, "sanctionne les relations de groupe", à peu près jamais le S-5, "offre un encouragement général".

Par ailleurs, ils sanctionnent un peu (71 interventions soit 1.27%) "la capacité à obéir aux instructions et règlements" (S-4): donc ils font assez peu de discipline dans leur classe.

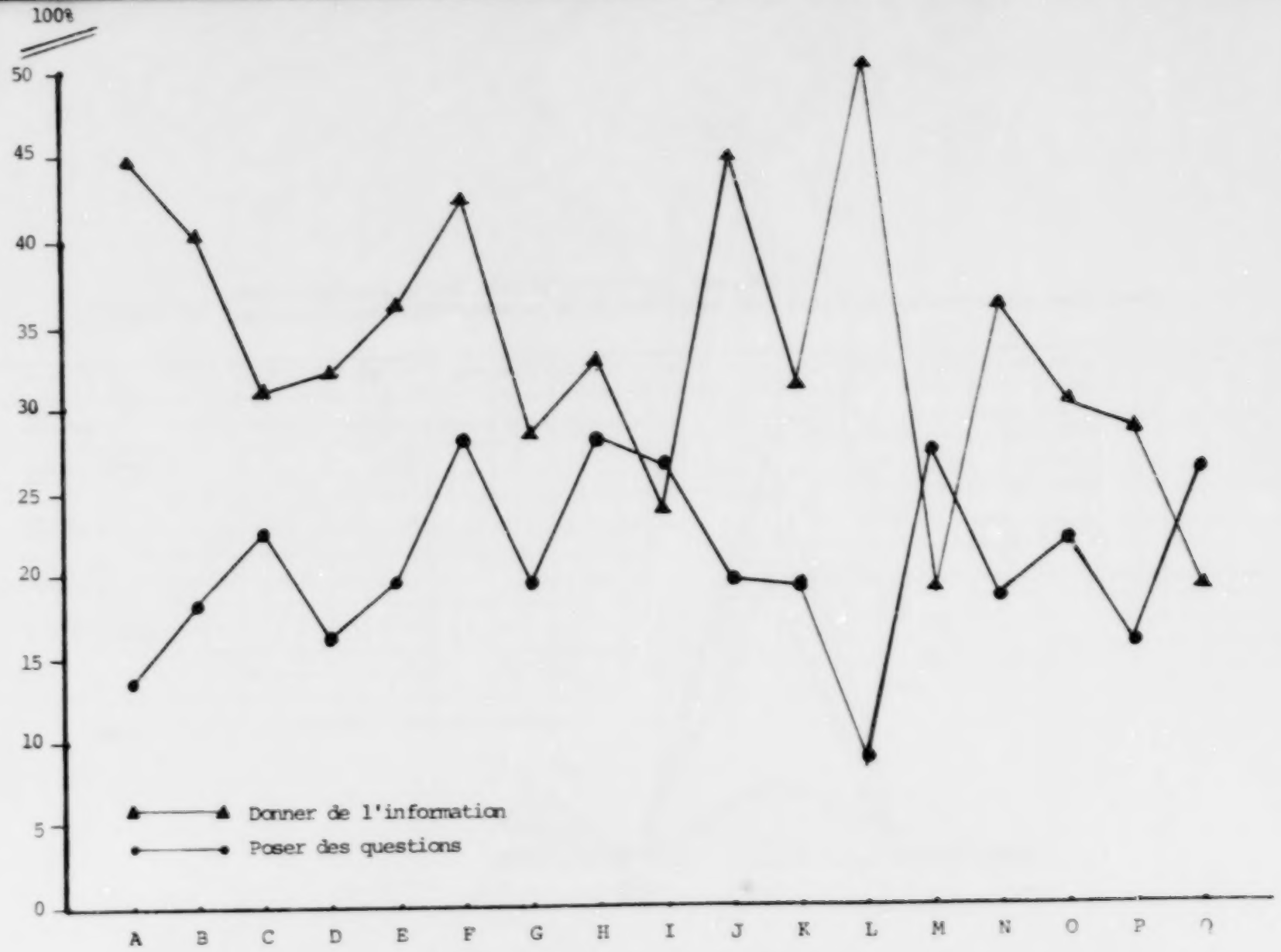


FIGURE 13: Pourcentage du temps où les enseignants posent des questions et où ils donnent de l'information.

Résultats pour 45 minutes d'enregistrement

			A		B		C		D		E		F		G		H		I		J		K		L		M		N		O		P		Q		TOTAL	
			F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
S	S-1	Sanctionne le comportement de recherche	9	3.3	2	0.5	2	1.5	5	1.3	24	6.2	0	0.0	0	0.0	6	2.9	5	1.6	9	3.3	5	1.5	0	0.0	2	0.4	5	1.4	5	1.4	1	0.2	1	0.3	81	1.45
A	S-2	Sanctionne les relations de groupe	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
N																																						
C	S-3	Sanctionne la réussite	5	1.8	2	0.5	1	0.7	31	8.4	11	2.8	25	8.4	62	12.3	0	0.0	14	4.5	7	2.7	8	2.4	7	2.5	54	12.0	38	10.4	27	7.5	42	11.2	26	8.7	360	6.45
T																																						
I	S-4	Sanctionne l'obéissance aux règlements	1	0.4	0	0.0	0	0.0	2	0.5	4	1.0	0	0.0	6	1.2	0	0.0	3	1.0	1	0.4	7	2.2	3	1.0	35	7.7	4	1.1	2	0.5	2	0.5	1	0.3	71	1.27
O																																						
N	S-5	Encouragement général	0	0.0	0	0.0	1	0.7	0	0.0	0	0.0	1	0.3	1	0.2	0	0.0	0	0.0	1	0.4	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	4	0.07
		TOTAL	15	5.5	4	1.0	4	2.9	38	10.2	39	10.0	26	8.7	69	13.7	6	2.9	22	7.1	18	6.8	20	6.1	10	3.5	91	2.0	47	12.9	34	9.4	45	11.9	28	9.3	516	9.25

TABLEAU 53: Répartition en fréquences et en pourcentages des unités de communication dans chaque sous-catégorie de sanction pour dix-sept enseignants.

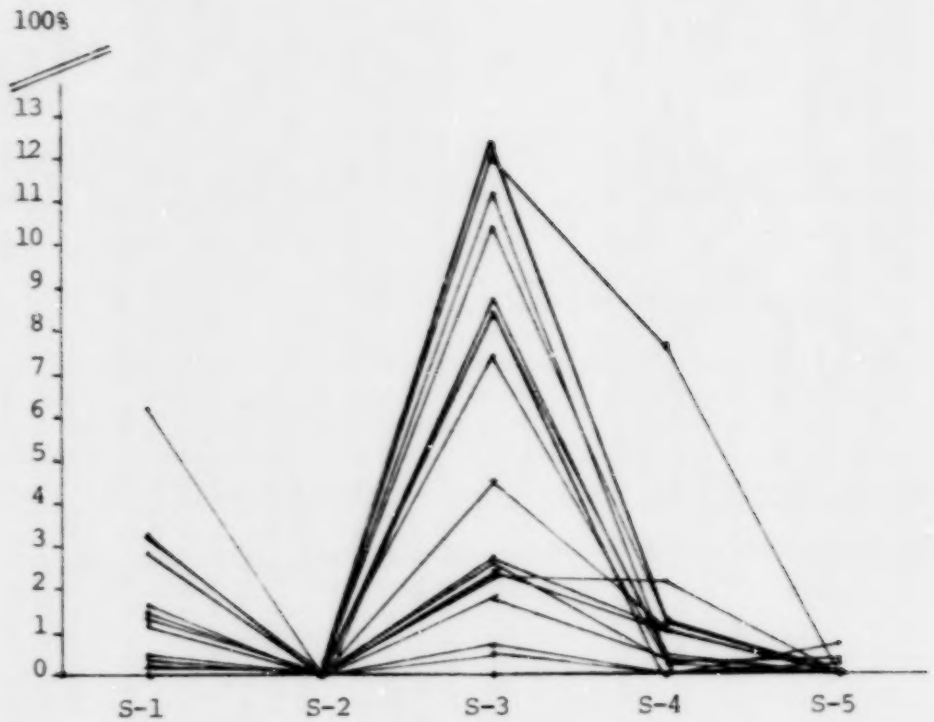


FIGURE 14 : Répartition en pourcentage de sous-catégories de type sanction pour dix-sept enseignants.

A la sous-catégorie S-1 qui est directement rattachée aux interventions de type I-1 et I-2 favorisant la pensée divergente, on trouve 81 interventions alors que 360 interventions se situent dans la sous-catégorie S-3 en relation directe avec les I-3, où l'enseignant questionne en vue d'obtenir des réponses précises.

C'est donc dire que les enseignants font peu de sanction (9.25% avec 516 interventions) et que lorsqu'ils en font, c'est le plus souvent en relation directe avec la matière en l'occurrence le français. Il y a trois fois plus de sanctions qui concernent la pensée convergente que de sanctions qui concernent la pensée divergente.

LA PROCEDURE

La procédure vient au deuxième rang pour son utilisation avec 22.79% des interventions qui y sont situées. Le tableau 54 et la figure 15 représentent parallèlement de quelle manière se fait la répartition dans chaque sous-catégorie pour chacun des 17 enseignants.

On remarque immédiatement que P-1, "aider les étudiants à déterminer un standard de performance", est à peu près inemployé alors que les sous-catégories P-2, "aider les étudiants à développer un plan" et P-4, "imposer un standard de performance" sont très peu utilisées et dans des proportions semblables soit 0.99% et 1.74% respectivement. C'est la catégorie P-3, "impose un plan ou une procédure" qui domine nettement avec 19.71% des interventions.

La tendance qu'ont les enseignants à établir eux-mêmes le plan et la procédure dans les cours de français est manifeste dans la figure 15 quoiqu'encore là, on remarque une grande variation dans la répartition des proportions entre les enseignants. En effet, alors que l'enseignant F n'a que 18 interventions dans la sous-catégorie P-3 (6%) les enseignants Q et P en ont respectivement 100 (33,4%) et 100 (26.8%).

C'est donc dire que bien que tous favorisent les comportements verbaux qui imposent un plan ou une procédure aux apprenants, les enseignants s'en servent dans des proportions différentes selon leur style et la façon dont ils planifient leurs cours.

Résultats pour 45 minutes d'enregistrement

		A		B		C		D		E		F		G		H		I		J		K		L		M		N		O		P		Q		TOTAL	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
P-1	Aide les étudiants à déterminer un standard	2	0.8	0	0.0	0	0.0	1	0.3	2	0.5	0	0.0	0	0.0	1	0.5	1	0.3	4	1.5	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	0.2	9	2.2	0	0.0	0	0.0	20	.36
P-2	Aide les étudiants à développer un plan	2	0.8	18	4.7	8	6.0	6	1.6	0	0.0	1	0.3	2	0.4	9	4.3	0	0.0	1	0.4	0	0.0	7	2.5	0	0.0	0	0.0	1	0.2	0	0.0	0	0.0	55	.99
P-3	Impose un plan	41	15.3	82	21.4	40	30.0	66	17.9	60	15.4	18	6.0	88	17.5	34	16.2	75	24.0	42	15.4	93	28.8	62	22.2	88	19.4	52	14.3	59	16.5	100	26.8	100	33.4	1100	19.72
P-4	Impose un standard	3	1.1	7	1.8	4	3.0	6	1.6	7	1.8	5	1.7	3	0.6	2	1.0	6	2.0	2	0.7	10	3.1	5	1.8	6	1.3	10	2.7	11	3.0	5	1.3	5	1.7	97	1.74
	TOTAL	48	18.0	107	27.9	52	39.0	79	21.4	69	17.7	24	8.0	93	18.5	46	22.0	82	26.3	49	18.2	103	31.9	74	26.5	94	20.7	63	17.2	79	21.9	105	28.1	105	35.1	1272	22.79

TABLEAU 54: Répartition en fréquences et en pourcentages des unités de communication pour chaque sous-catégorie de la procédure pour dix-sept enseignants.

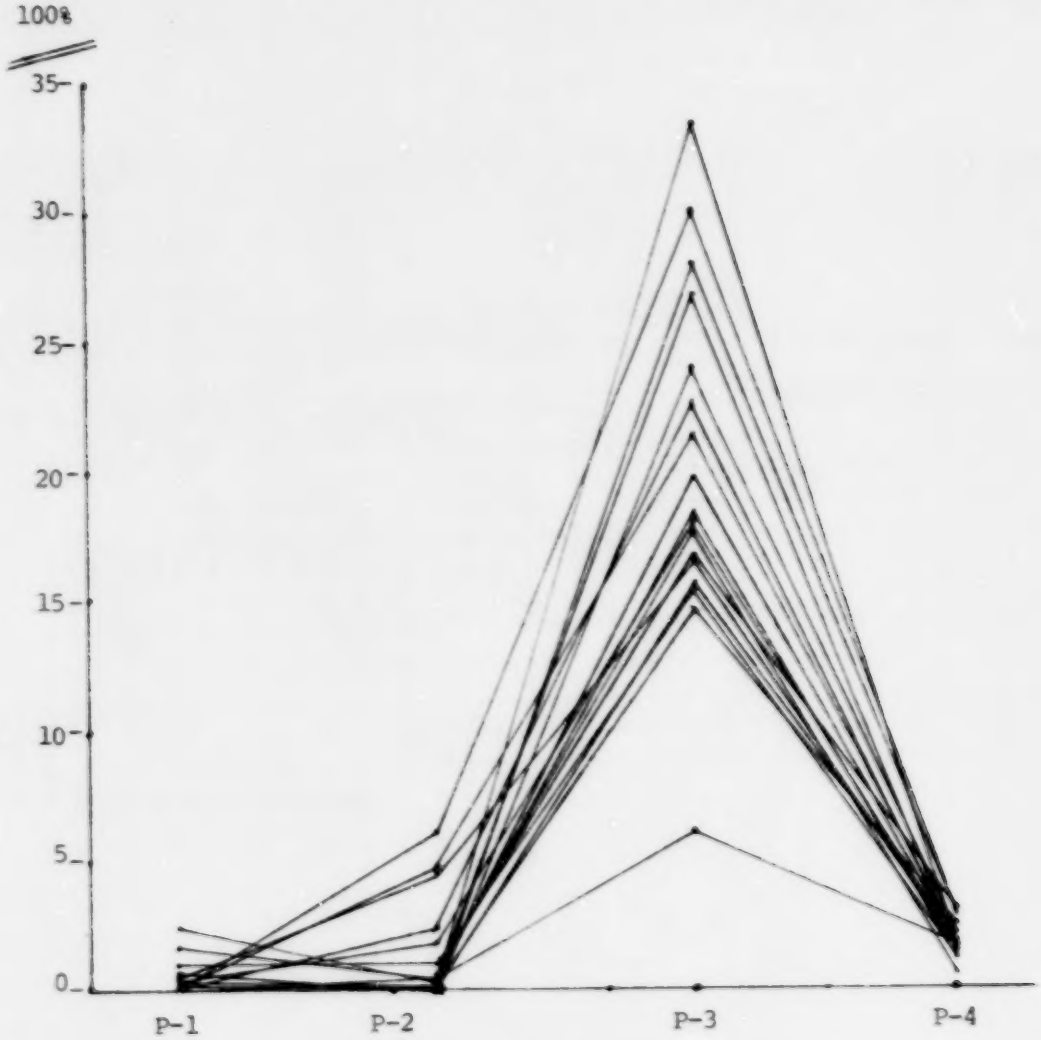


FIGURE 15: Répartition en pourcentage des sous-catégories de la procédure pour dix-sept enseignants.

LE MAINTIEN DE LA CLASSE COMME SYSTEME

Les trois sous-catégories du "maintien de la classe comme système", M-1: fait une transition, M-2: traite de choses personnelles, M-3: discute routine, ne peuvent être utilisées dans des proportions tellement différentes compte tenu de leur faible densité. Nous constatons au tableau 55, qu'elles représentent 7.13% de l'ensemble des communications avec une dominante pour les comportements de transition (3.30%), le 3.83% qui reste étant partagé entre les choses personnelles et la routine.

		Fréquences	%
MAINTIEN de la CLASSE	M-1 Fait une transition	184	3.30
	M-2 Traite de choses personnelles	92	1.65
	M-3 Discute routine	122	2.18
	Total:	398	7.13

TABLEAU 55: Fréquences et pourcentages des unités de communication pour chaque sous-catégorie du maintien de la classe pour 17 enseignants.

INDICES DE REFLEXIVITE (1)

Les indices de réflexivité sont donnés par un rapport entre les sous-catégories qui font appel à la pensée divergente chez les apprenants et un ensemble de sous-catégories; compte tenu de cette double approche (pensée divergente vs pensée convergente), ils indiquent laquelle est favorisée par les enseignants quand ils s'occupent d'information et de procédure.

(1) Les formules des trois indices sont les suivantes:

Indice de procédure: $\frac{P\text{-}1 + P\text{-}2}{P\text{-}1 + P\text{-}2 + P\text{-}3 + P\text{-}4}$

Indice d'information: $\frac{I\text{-}1 + I\text{-}2}{I\text{-}1 + I\text{-}2 + I\text{-}3 + I\text{-}4 + I\text{-}5}$

Indice des questions: $\frac{I\text{-}1 + I\text{-}2}{I\text{-}1 + I\text{-}2 + I\text{-}3}$

Ainsi, les indices de procédure (voir tableau 56) des 17 enseignants, échelonnés de 0 à .16 avec une moyenne de .06, signifient qu'ils préfèrent établir eux-mêmes le plan du cours ou la procédure dans leur classe de français. Il en est de même pour les 17 indices de l'information générale, échelonnés de .00 à .36 avec une moyenne de .09, qui manifestent la tendance des enseignants à imposer le contenu quand ils parlent de la matière.

Les indices des questions sont cependant plus variés puisque six enseignants varient leur type de questions; en effet les indices des enseignants H, J, E, A, C et B, inscrits par ordre d'importance, nous disent que ces enseignants posent plus (H), autant (J) ou à peu près autant (E, A, C et B) de questions qui font appel à la pensée divergente des apprenants que de questions qui demandent une réponse précise. Par ailleurs, les onze autres enseignants préfèrent employer le plus souvent des questions qui font appel aux réponses précises, à la pensée convergente.

Dans l'ensemble, les enseignants posent à peu près une question divergente pour quatre questions convergentes. Cette donnée nous amène à douter de la pertinence de notre hypothèse exploratoire qui veut que les enseignants qui acceptent la pédagogie du programme-cadre ne posent pas presqu'exclusivement des questions de type fermé.

QUANTITE DES COMMUNICATIONS

Un autre élément de la communication verbale vient s'ajouter aux remarques précédentes; il s'agit de la quantité des communications et du temps où l'enseignant parle dans la classe. Il nous semble en effet que le climat qui s'établit dans la classe est très souvent influencé par la proportion de temps où l'enseignant parle.

Ainsi, les enseignants C et H (voir figure 16) qui ont un nombre de communications bien inférieur à la moyenne (328.29) ne produisent probablement pas le même effet dans leur classe que les enseignants M et G qui parlent de deux à quatre fois plus qu'eux. Le sigma de 83.35 situe d'ailleurs les quatre enseignants C, H, M et G aux deux extrêmes de la courbe normale.

Si l'on reprend la figure 11 au début de ce chapitre et que l'on compare les enseignants H et G par exemple, on peut faire les constatations suivantes: à proportion semblable de fréquences dans les catégories d'information et de procédure, on remarque chez ces deux enseignants, des différences dans les contenus de ces catégories (voir tableaux 52 et 54) en même temps qu'une différence due au temps réel qu'ils passent

Indices / Enseignants	Procédure	Information	Questions
A	.08	.10	.44
B	.16	.12	.39
C	.15	.17	.41
D	.08	.04	.11
E	.03	.16	.45
F	.04	.06	.15
G	.02	.00	.01
H	.22	.36	.76
I	.01	.04	.08
J	.10	.15	.50
K	.00	.08	.21
L	.09	.00	.00
M	.00	.00	.00
N	.01	.03	.10
O	.11	.04	.10
P	.00	.02	.05
Q	.00	.07	.13
TOTAL	1.10	1.48	4.19
$\bar{M}$	.06	.09	.25

TABLEAU 56: Indices de procédure, d'information et des questions pour chacun des dix-sept enseignants avec la moyenne des indices.

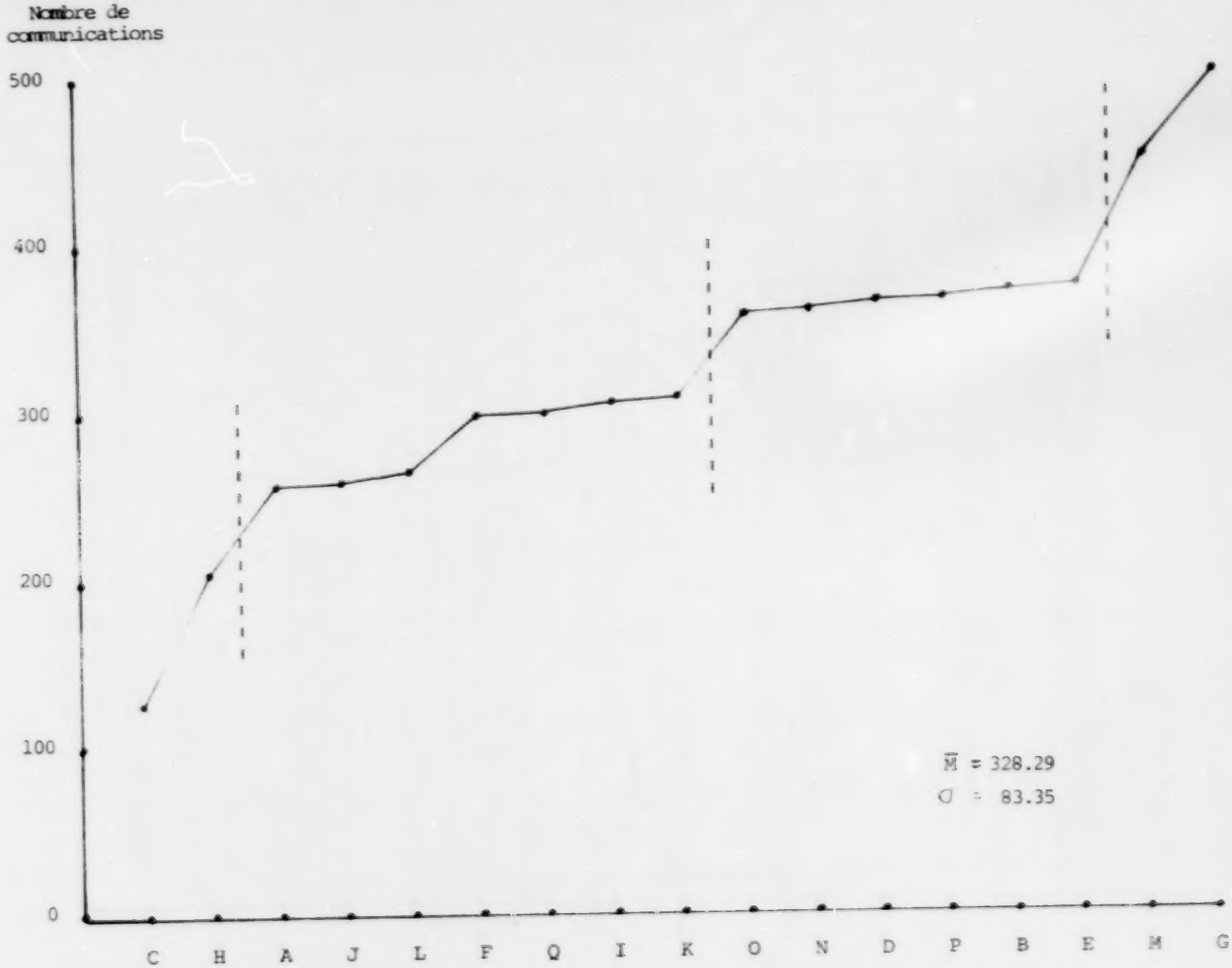


FIGURE 16: Nombre de communications utilisé par 17 enseignants pendant 45 minutes.

à l'une et à l'autre catégorie puisque nous avons dans un cas une proportion faite à partir de 208 fréquences et une autre proportion à partir de 503 fréquences.

Nous avons encore ici un élément de plus qui permet de parler d'une certaine diversité dans les styles des différents enseignants.

CONCLUSION: SIMILITUDES ET DIFFERENCES

Les analyses qui précèdent amènent à dire que l'on retrouve chez les enseignants à la fois des similarités et des différences dans leurs comportements verbaux lorsqu'ils s'adressent aux étudiants. Ainsi, l'examen des catégories nous porte à croire que les dix-sept enseignants se ressemblent fortement en ce qu'ils font, par exemple, de l'information 50% du temps pendant leur cours.

Cependant, l'étude des sous-catégories et le nombre de communications par enseignant nous amènent à nuancer cette première observation: en effet, certaines sous-catégories, tant de l'information que de la procédure, sont utilisées par les enseignants dans des proportions différentes; de même, le nombre de communications varie passablement entre certains enseignants.

Par ailleurs, les indices de réflexivité de procédure et d'information deviennent des éléments de similarité puisque les enseignants y manifestent tous une tendance vers l'imposition et de la procédure et de l'information. Cependant, les indices des questions rétablissent un peu la diversité puisque lorsqu'ils posent des questions les enseignants facilitent la pensée divergente et la pensée convergente dans des proportions différentes.

Les analyses faites à l'aide du système de Joyce permettent donc de dire que les enseignants ont à la fois des tendances communes et des disparités lorsqu'ils sont en relation avec des étudiants dans une classe.

Chapitre 8*

LE JEU DU LANGAGE DE LA CLASSE

Ce chapitre présente d'abord les règles du jeu du langage de la classe que nous avons retenues de la description qu'en ont faits Bellack et collaborateurs (1). Ensuite, nous analysons nos données en fonction de ces règles.

LES REGLES DU JEU DU LANGAGE DE LA CLASSE

Le système de Bellack est un instrument pour analyser le comportement verbal des enseignants et des apprenants. La métaphore "jeu du langage" sert de clé d'analyse. L'interaction en classe est vue comme un jeu verbal. Dans un jeu, chaque participant obéit aux lois qui régissent les mouvements ou les fonctions de chacun. Il n'y a pour Bellack que quatre mouvements ou fonctions pédagogiques qui caractérisent le jeu verbal en classe, les mêmes mouvements étant exécutés soit par l'enseignant soit par les apprenants. Ce sont les mouvements ou fonctions pédagogiques de structuration, de sollicitation, de réponse et de réaction; les deux premiers mouvements étant des fonctions introductives ou des stimuli (S) et les deux derniers, des fonctions réflexives ou des réactions (R).

Pour Bellack, Structurer (STR), c'est déterminer le contexte du comportement subséquent soit en déclenchant une interaction, soit en arrêtant ou excluant une interaction.

Solliciter (SOL), c'est demander directement une réponse verbale, physique ou mentale; ce mouvement est codé en fonction de la réponse attendue.

---

* Rédaction: Mariel Leclerc

(1) The Language of the Classroom, Anno A. Bellack, Herbert M. Kliebard, Ronald T. Hyman, Frank L. Smith, Jr., New York: Teachers College Press, Columbia University, 1966, 274 p.

Répondre (REP), c'est remplir l'attente de la sollicitation; ce mouvement n'est en relation réciproque qu'avec la sollicitation.

Réagir (REA), c'est modifier (en clarifiant, synthétisant, développant) ou évaluer (positivement ou négativement); ce mouvement est occasionné par une démarche antérieure, mais il n'est pas directement causé par celle-ci.

A la suite de ses travaux, Bellack présente des règles du jeu du langage de la classe. Nous retenons les suivantes.

1- L'enseignant est beaucoup plus actif en classe que les apprenants sous l'aspect quantité d'activités verbales dans une proportion de trois mouvements ou démarches par l'enseignant pour deux par l'apprenant.

2- L'enseignant a l'initiative en classe, c'est-à-dire que c'est lui qui structure et sollicite le plus souvent, que c'est lui qui met en branle la plupart des mouvements du jeu verbal de la classe (S): il le fait dans une proportion de 86%.

3- L'enseignant domine de beaucoup en classe dans trois des quatre fonctions pédagogiques (STR, SOL, REA), ou mouvements du jeu du langage de la classe: il le fait dans une proportion de 83%.

4- 87% environ des structurations vont à l'enseignant et 13% aux apprenants.

5- 86% environ des sollicitations en classe vont à l'enseignant et 14% aux apprenants.

6- 12% environ des réponses en classe viennent de l'enseignant et 88% des apprenants. Les apprenants ont donc comme principale fonction en classe de répondre à l'enseignant (R). Ils ont très peu l'initiative du jeu verbal de la classe.

7- 81% environ des réactions en classe vont à l'enseignant et 19% aux apprenants.

APPLICATION DE CES REGLES A NOS DONNEES

Nous nous posons cette question en utilisant le système d'analyse du jeu du langage de la classe: les enseignants que nous avons observés sont-ils semblables au type d'enseignant décrit par Bellack?

Nous savons, cependant, que certains enseignants de notre groupe diffèrent déjà du patron proposé par Bellack, quand ils laissent les apprenants travailler seuls ou en petit groupe, c'est-à-dire quand ils permettent en classe beaucoup d'interaction apprenants-apprenants (en dehors, d'une certaine façon, de la tutelle de l'enseignant).

Mais en utilisant le système de Bellack, nous nous limitons aux moments où l'enseignant est en interaction avec un apprenant, un petit groupe d'apprenants ou avec la classe entière, c'est-à-dire que les proportions d'activités verbales dont nous parlerons ne tiendront compte que de ces moments, laissant de côté les autres moments où ce ne sont que les apprenants qui parlent en classe.

Donc, quand l'enseignant est en interaction en classe avec un ou des apprenant, son style d'intervention ressemble-t-il au patron proposé par Bellack?

REGLE 1: l'enseignant est beaucoup plus actif en classe que les apprenants sous l'aspect quantité d'activités verbales, dans une proportion de trois mouvements par l'enseignant pour deux par les apprenants.

Il en est ainsi pour les 17 classes que nous avons observées. En effet, la proportion du nombre total de mouvements verbaux est de 63% pour les enseignants et de 37% pour les apprenants (voir tableau 57).

Catégories / Classes	STR				SOL				REP				REA				Total				Total des fréquences
	E		A		E		A		E		A		E		A		E		A		
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	
A	20	71	8	29	45	88	6	12	22	48	24	52	67	70	29	30	154	70	67	30	221
B	37	100	0	0	76	79	20	21	17	29	41	71	44	72	17	28	174	69	78	31	252
C	5	31	11	69	31	69	14	31	11	69	5	31	24	67	12	33	71	63	42	37	113
D	23	52	21	48	91	79	24	21	20	23	67	77	76	81	18	19	210	62	130	38	340
E	47	94	3	6	105	66	53	34	49	43	66	57	131	52	121	48	332	58	243	42	575
F	37	92	3	8	95	66	49	34	42	42	57	58	96	70	41	30	270	64	150	36	420
G	55	100	0	0	135	85	23	15	21	16	107	84	145	80	36	20	356	68	166	32	522
H	13	50	13	50	91	76	28	24	27	30	64	70	76	52	71	48	207	54	176	46	383
I	10	62	6	38	135	90	15	10	13	12	93	88	77	90	9	10	235	66	123	34	358
J	16	70	7	30	96	75	32	25	24	27	65	73	97	51	94	49	233	54	198	46	431
K	47	100	0	0	105	74	36	26	34	44	44	56	53	73	20	27	239	70	100	30	339
L	17	100	0	0	36	44	45	56	44	72	17	28	27	54	23	46	124	59	85	41	209
M	18	100	0	0	228	81	52	19	44	24	142	76	135	88	18	12	425	67	212	33	637
N	32	100	0	0	114	78	33	22	31	27	84	73	112	63	66	37	289	61	183	32	472
O	20	100	0	0	145	81	34	19	27	19	114	81	115	77	35	23	307	63	183	37	490
P	25	100	0	0	157	88	22	12	21	16	112	84	111	78	31	22	314	66	165	34	479
Q	8	62	5	38	146	91	15	9	14	11	115	89	82	85	14	15	250	63	149	37	399
Total (N=17)	430	85	77	15	1831	79	501	21	461	27	1217	73	1468	69	655	31	4190	63	2450	37	6640
Bellack (N=15)	743	87	111	13	4416	86	719	14	526	12	3859	88	3766	81	883	19	9451	62	5572	38	15023

TABLEAU 57 : Fréquences et pourcentages des comportements verbaux des enseignants (E) et des apprenants (A) aux différentes catégories pour chaque classe et pour le total des dix-sept classes.

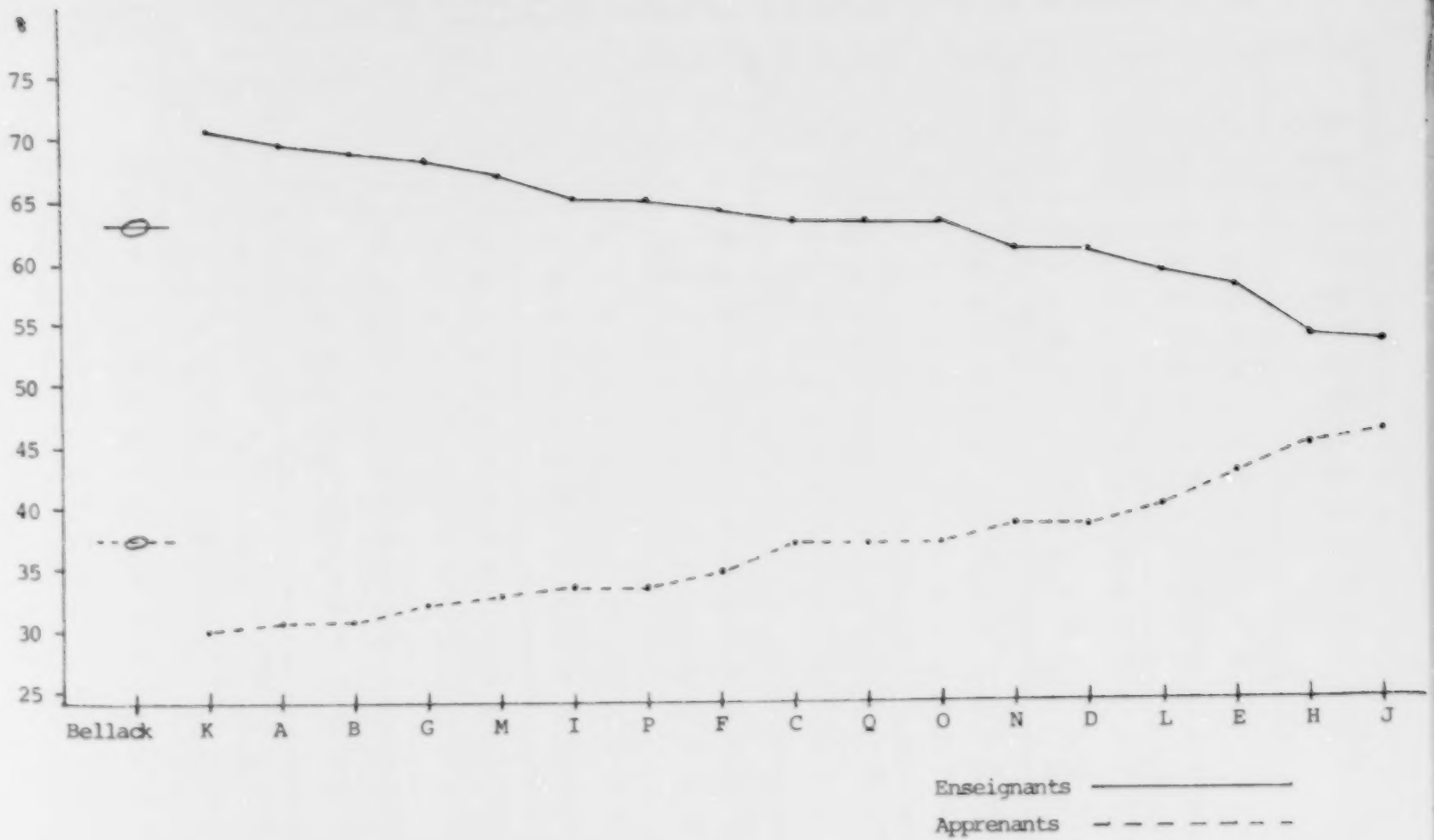


FIGURE 17: Répartition en pourcentage de la quantité des activités verbales des dix-sept classes observées et comparaison avec les quinze classes de Bellack.

Cependant, (voir figure 17), il y a onze classes (K, A, B, G, M, I, P, F, C, Q, O) où cette proportion est supérieure à celle trouvée dans les quinze classes de Bellack. Pour six classes (N, D, L, E, H, J), la proportion est inférieure et se rapproche du rapport un pour un, au lieu de trois pour deux.

Nous notons ainsi que la répartition du nombre des mouvements verbaux varie quelque peu d'un enseignant à l'autre. Ce qui nous amène à une étude plus détaillée de cette répartition, bien qu'elle soit à peu près semblable (la moyenne) à celle rapportée par Bellack.

RÈGLE 2: l'enseignant a l'initiative en classe, c'est-à-dire que c'est lui qui structure et sollicite le plus souvent, que c'est lui qui met en branle la plupart des mouvements du jeu verbal de la classe (S), dans une proportion de 86% du temps.

Cette règle exprime le résultat du rapport suivant:

$$\frac{\text{STR-E} + \text{SOL-E}}{\text{STR-E} + \text{SOL-E} + \text{STR-A} + \text{SOL-A}}$$

Le tableau 58 qui suit donne les rapports pour chaque classe observée, pour le total des dix-sept classes et pour les quinze classes observées par Bellack.

Ces rapports étant inscrits dans une figure (figure 18) on constate que, si l'enseignant a l'initiative en classe, les classes que nous avons observées se distinguent de celles observées par Bellack. En effet, treize enseignants (B, M, O, A, N, K, J, E, D, F, H, C, L) ont un rapport S de moins de 85%. Ces derniers laissent un peu plus d'initiative aux étudiants que les enseignants qu'avait observés Bellack. Les enseignants J, E, D, F, H, C, L se distinguent assez nettement, étant donné qu'ils s'écartent davantage du groupe d'enseignants observés par Bellack. Cette règle est donc légèrement modifiée: la proportion est de 80% au lieu de 86%.

Classes	Enseignants		Apprenants	
	F	%	F	%
G	190	.89	23	.11
Q	154	.89	20	.11
P	182	.89	22	.11
I	145	.87	21	.13
B	113	.85	20	.15
M	246	.83	52	.17
O	165	.83	34	.17
A	65	.82	14	.18
N	146	.82	33	.18
K	152	.81	36	.19
J	112	.74	39	.26
E	152	.73	56	.27
D	114	.72	45	.28
F	132	.72	52	.28
H	104	.72	41	.28
C	36	.59	25	.41
L	53	.54	45	.46
Total (N=17)	2261	.80	578	.20
Bellack (N=15)	5159	.86	830	.14

TABLEAU 58 : Rapport initiative (S) = $\frac{\text{STR-E} + \text{SOL-E}}{\text{STR-E} + \text{SOL-E} + \text{STR-A} + \text{SOL-A}}$.

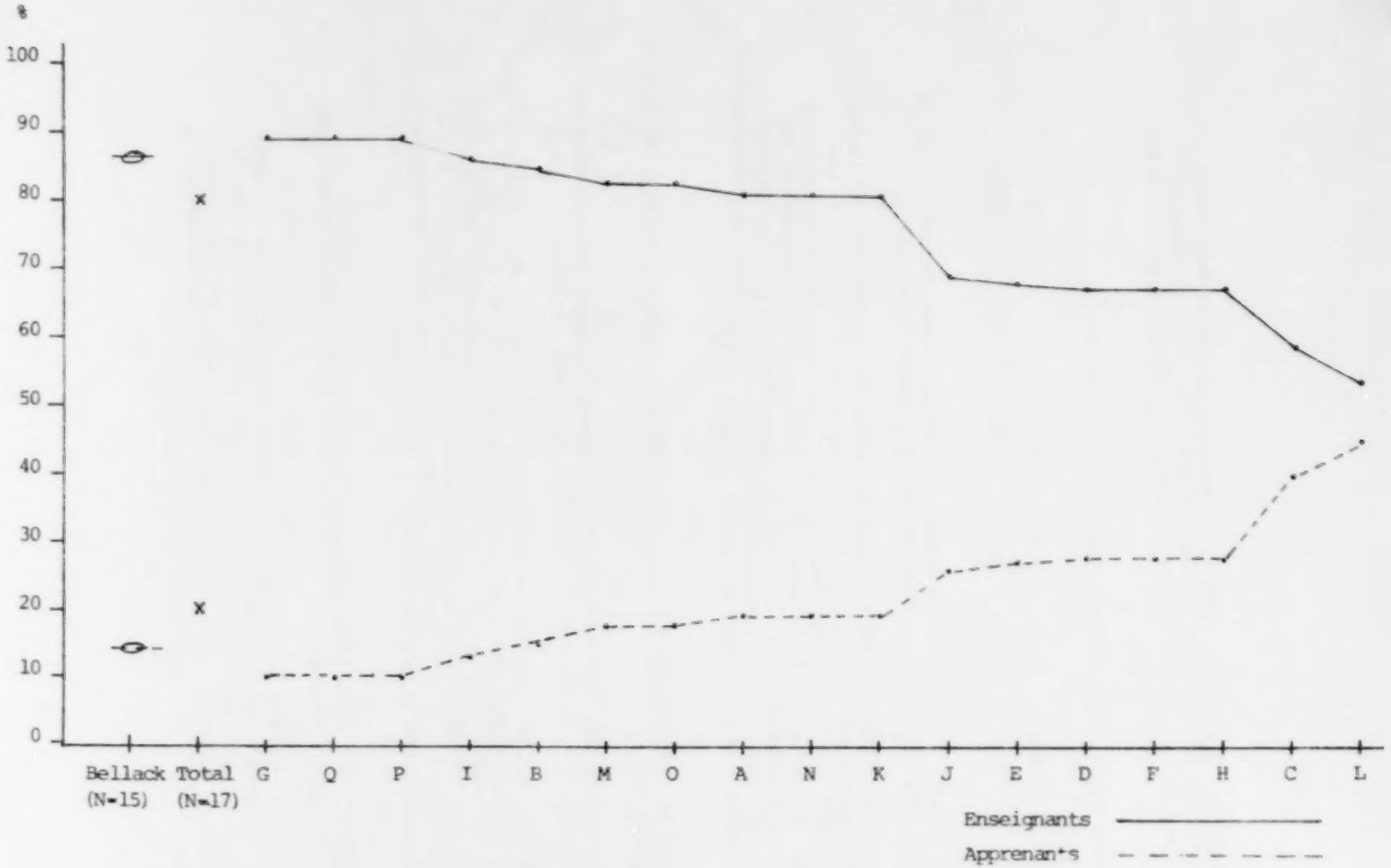


FIGURE 18: Rapport initiative (S) = $\frac{\text{STR-E + SOL-E}}{\text{STR-E + SOL-E + STR-A + SOL-A.}}$

REGLE 3: l'enseignant domine de beaucoup en classe dans trois fonctions pédagogiques sur quatre (STR, SOL, REA), ou dans trois mouvements sur quatre du jeu du langage en classe, dans une proportion de 83% du temps.

Cette règle exprime le résultat du rapport suivant:

$$\frac{\text{STR-E} + \text{SOL-E} + \text{REA-E}}{\text{STR-E} + \text{SOL-E} + \text{REA-E} + \text{STR-A} + \text{SOL-A} + \text{REA-A}}$$

Le tableau 59 donne les rapports pour chaque classe observée, pour le total des 17 classes et pour les quinze classes de Bellack.

Ces rapports étant inscrits dans la figure 19, il apparaît que douze enseignants sur dix-sept (B, O, K, A, D, N, F, C, E, H, J, L) ont tendance à moins dominer dans ces trois fonctions que les enseignants observés par Bellack, laissant plus d'initiative aux apprenants (tel que noté précédemment), laissant les apprenants réagir plus facilement que dans les classes observées par Bellack. Cette règle est légèrement modifiée: la proportion est de 75% au lieu de 83%.

REGLE 4: 87% environ des structurations vont à l'enseignant et 13% aux apprenants.

Nous effectuons les comparaisons qui suivent à partir des pourcentages indiqués dans le tableau 57, au début du présent chapitre.

Les pourcentages pour chaque enseignant sont inscrits dans la figure 20. Cette règle s'applique à dix enseignants (B, G, K, M, N, O, L, P, E, F) sur dix-sept. Sept (A, J, I, Q, D, H, C) se distinguent nettement et laissent aux apprenants presque autant de chance de structurer les activités qu'ils en ont eux-mêmes. Cette règle dans notre cas est celle-ci: 85% environ des structurations vont à l'enseignant.

REGLE 5: 86% environ des sollicitations en classe vont à l'enseignant et 14% aux apprenants.

Tel qu'il apparaît à la figure 21, treize enseignants sur dix-sept ont tendance à donner plus d'initiative aux apprenants que dans le groupe qui sert de comparaison. Cette règle, pour les dix-sept enseignants observés, est modifiée: 79% environ des sollicitations en classe vont à l'enseignant et 21% aux apprenants.

Classes	Enseignants		Apprenants	
	F	%	F	%
I	222	.88	30	.12
Q	236	.87	34	.13
G	335	.85	59	.15
P	293	.85	53	.15
M	381	.84	70	.16
B	157	.81	37	.19
O	280	.80	69	.20
K	205	.79	56	.21
A	132	.75	43	.25
D	190	.75	63	.25
N	258	.72	99	.28
F	228	.71	93	.29
C	60	.62	37	.38
E	283	.62	177	.38
H	180	.62	112	.38
J	209	.61	133	.39
L	80	.54	68	.46
Total (N=17)	3729	.75	1233	.25
Bellack (N=15)	8925	.83	1713	.17

TABLEAU 59 : Rapport "domination"

$$(D) = \frac{STR\text{-}E + SOL\text{-}E + REA\text{-}E}{STR\text{-}E + SOL\text{-}E + REA\text{-}E + STR\text{-}A + SOL\text{-}A + REA\text{-}A}.$$

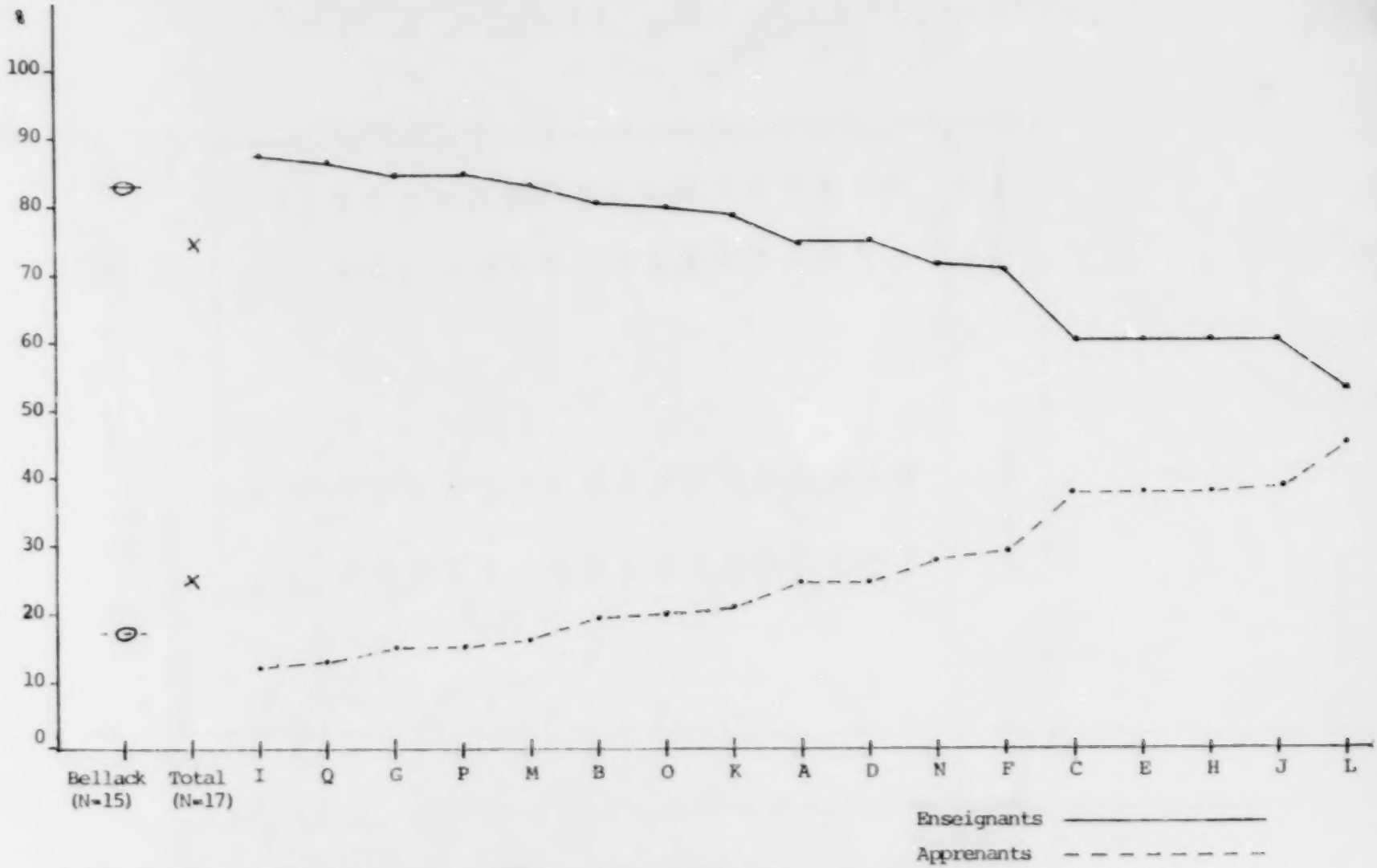


FIGURE 19: Rapport "domination" (D) = $\frac{\text{STR-E + SOL-E + REA-E}}{\text{STR-E + SOL-E + REA-E + STR-A + SOL-A + REA-A.}}$

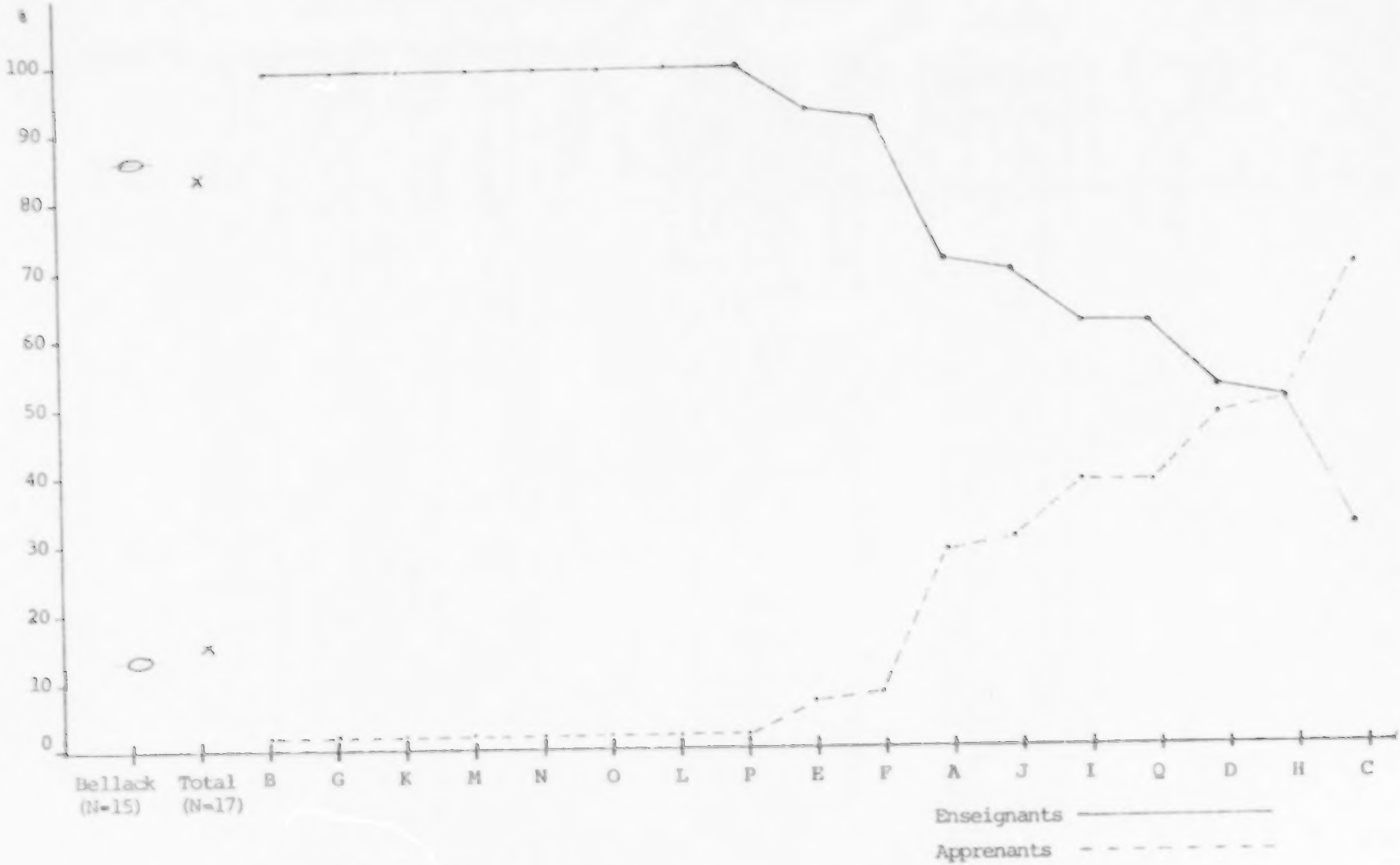


FIGURE 20 : Pourcentage des structurations (STR).

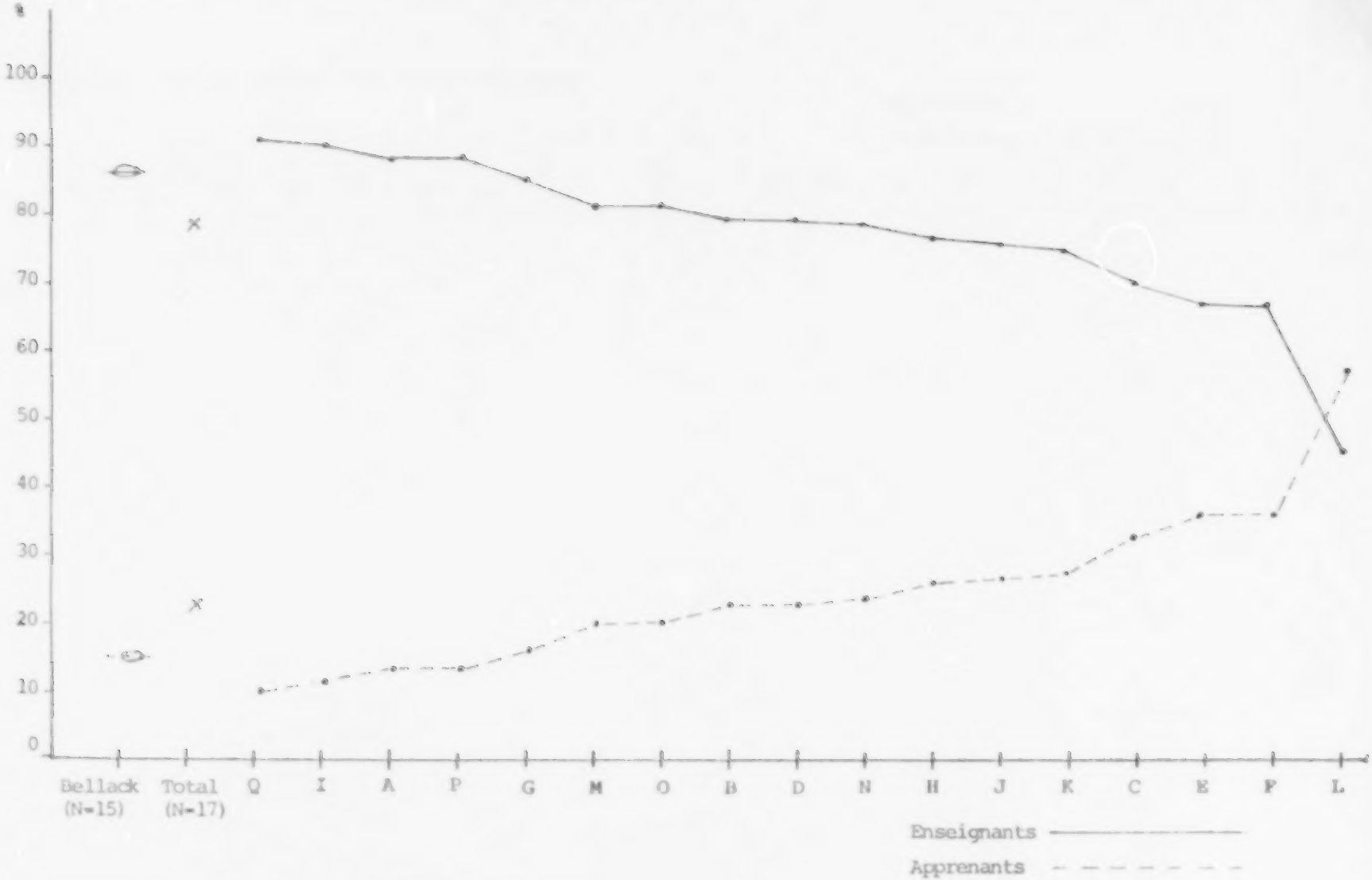


FIGURE 21: Pourcentage des sollicitations (%).

REGLE 6: 12% environ des réponses en classe viennent de l'enseignant et 88% des apprenants. Les apprenants ont comme principale fonction en classe de répondre à l'enseignant (R). Ils ont très peu l'initiative du jeu verbal de la classe.

La figure 22, où sont inscrits les pourcentages, traduit la différence qui existe entre les classes que nous avons observées et celles que Bellack a observées. Quinze enseignants ne correspondent pas à la règle établie. La fonction réponse appartient aussi à l'enseignant dans une bonne proportion. Le rôle de l'enseignant a tendance à se modifier. Cette règle, pour les dix-sept enseignants observés, est modifiée ainsi: 27% environ des réponses en classe vont à l'enseignant et 73% aux apprenants.

REGLE 7: 81% environ des réactions en classe vont à l'enseignant et 19%, aux apprenants.

Treize enseignants (G, P, O, K, B, A, F, C, N, L, E, H, J) ont tendance à permettre aux apprenants de réagir beaucoup plus que la norme ci-dessus. Ils ont tendance à être plus permissifs que ne l'étaient les enseignants observés par Bellack (voir figure 23). La règle dans ce cas-ci est: 69% environ des réactions en classe vont à l'enseignant et 31%, aux apprenants.

CONCLUSION

Les figures 24 et 25 présentent en résumé les règles du jeu du langage de la classe pour le groupe d'enseignants observés par Bellack et pour celui que nous avons observé.

Quand l'enseignant est en interaction avec un apprenant, un groupe d'apprenants ou la classe, même si pour l'ensemble des activités verbales les deux groupes sont comparables, l'enseignant étant beaucoup plus actif en classe que les apprenants à ces moments (règle 1), nous avons noté des différences assez importantes entre les deux groupes. Ces différences apparaissent si l'on compare les figures 24 et 25.

Les enseignants que nous avons observés laissent légèrement plus d'initiative aux apprenants (STR + SOL, règle 2), de telle sorte que nous pouvons noter une assez grande différence entre les figures 24 et 25 au niveau de la fonction répondre (règle 6). De plus, les enseignants

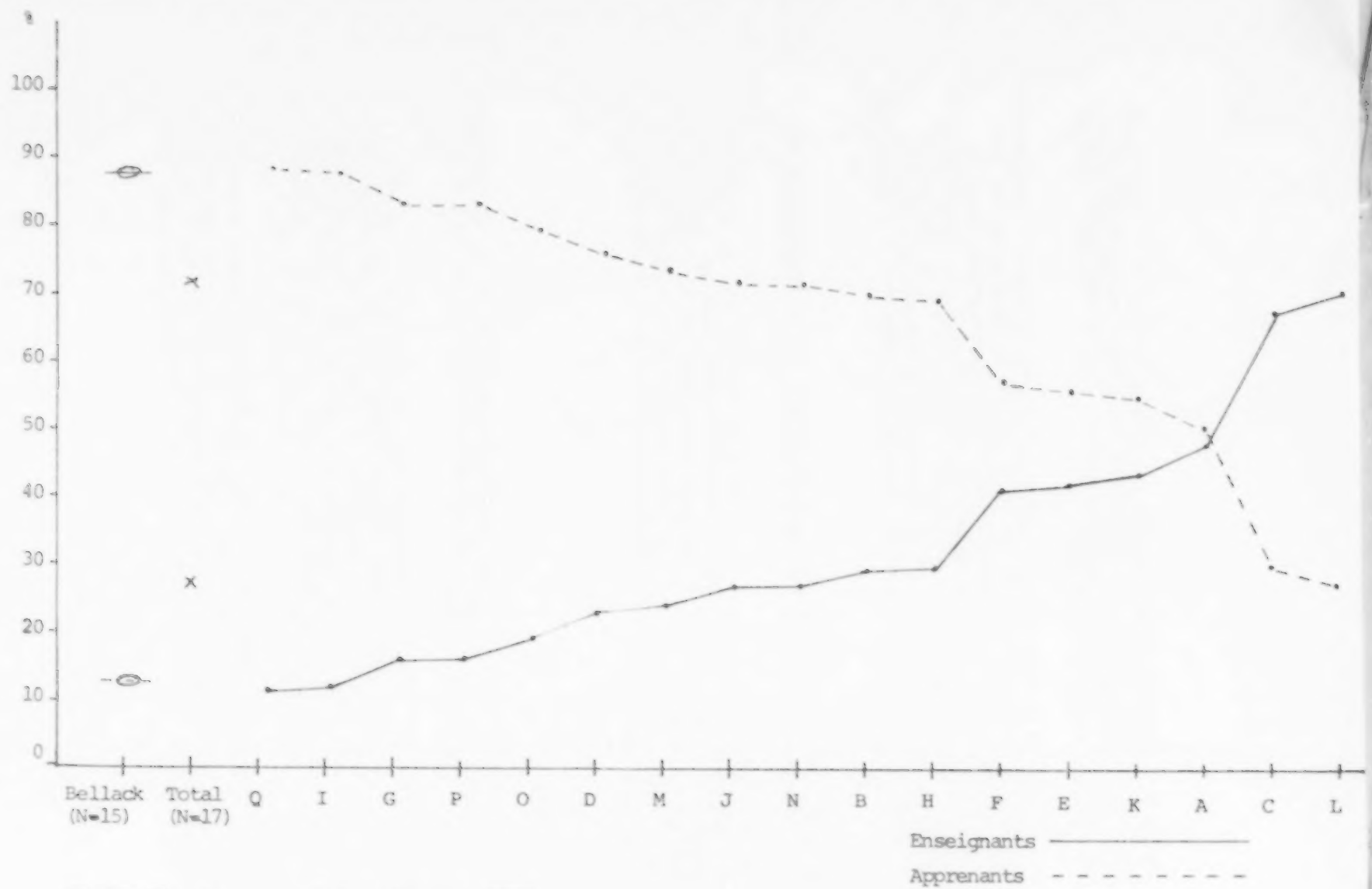


FIGURE 22: Pourcentage des réponses (REP).

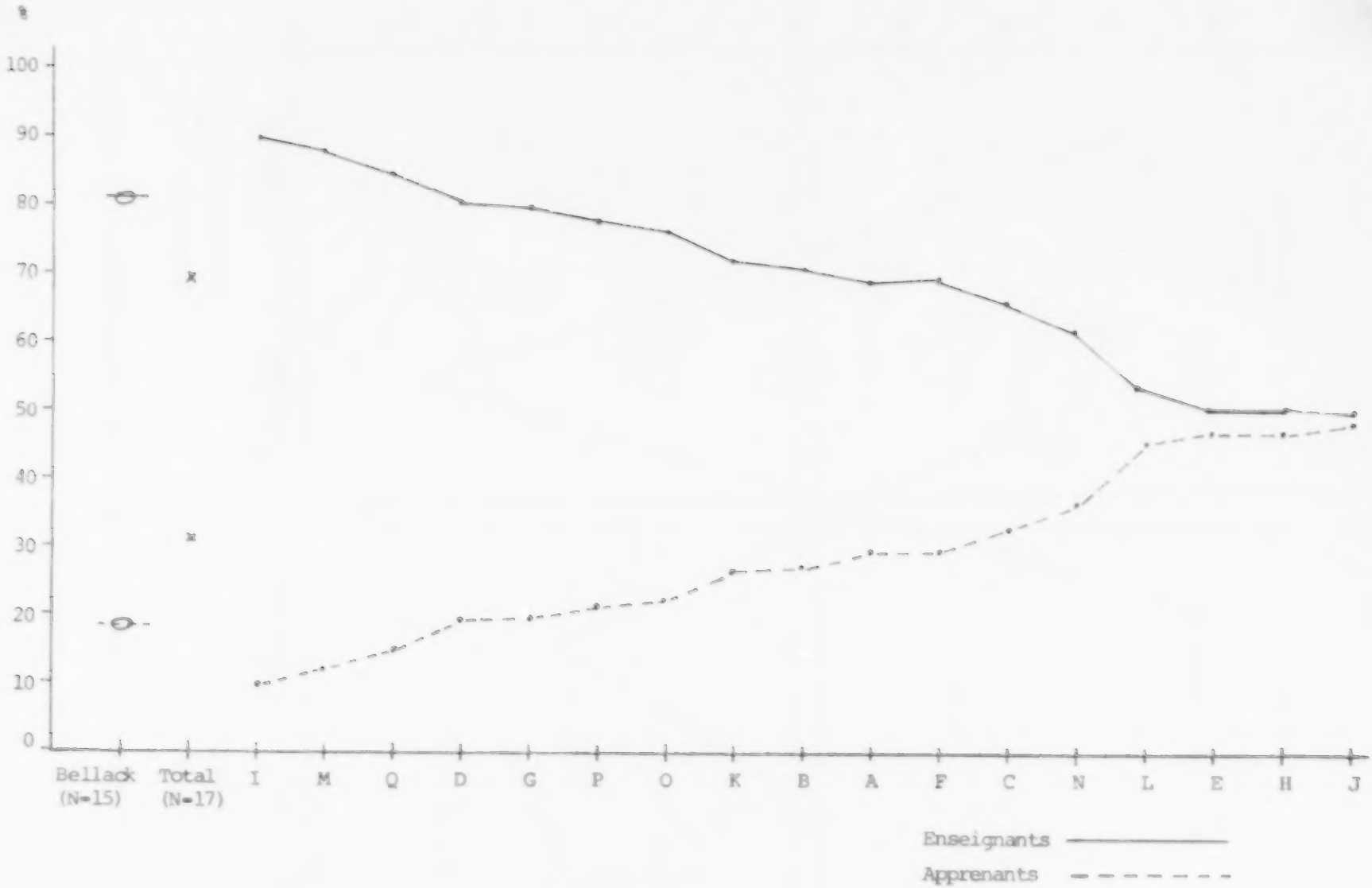


FIGURE 23 : Pourcentage des réactions en classe (REA).

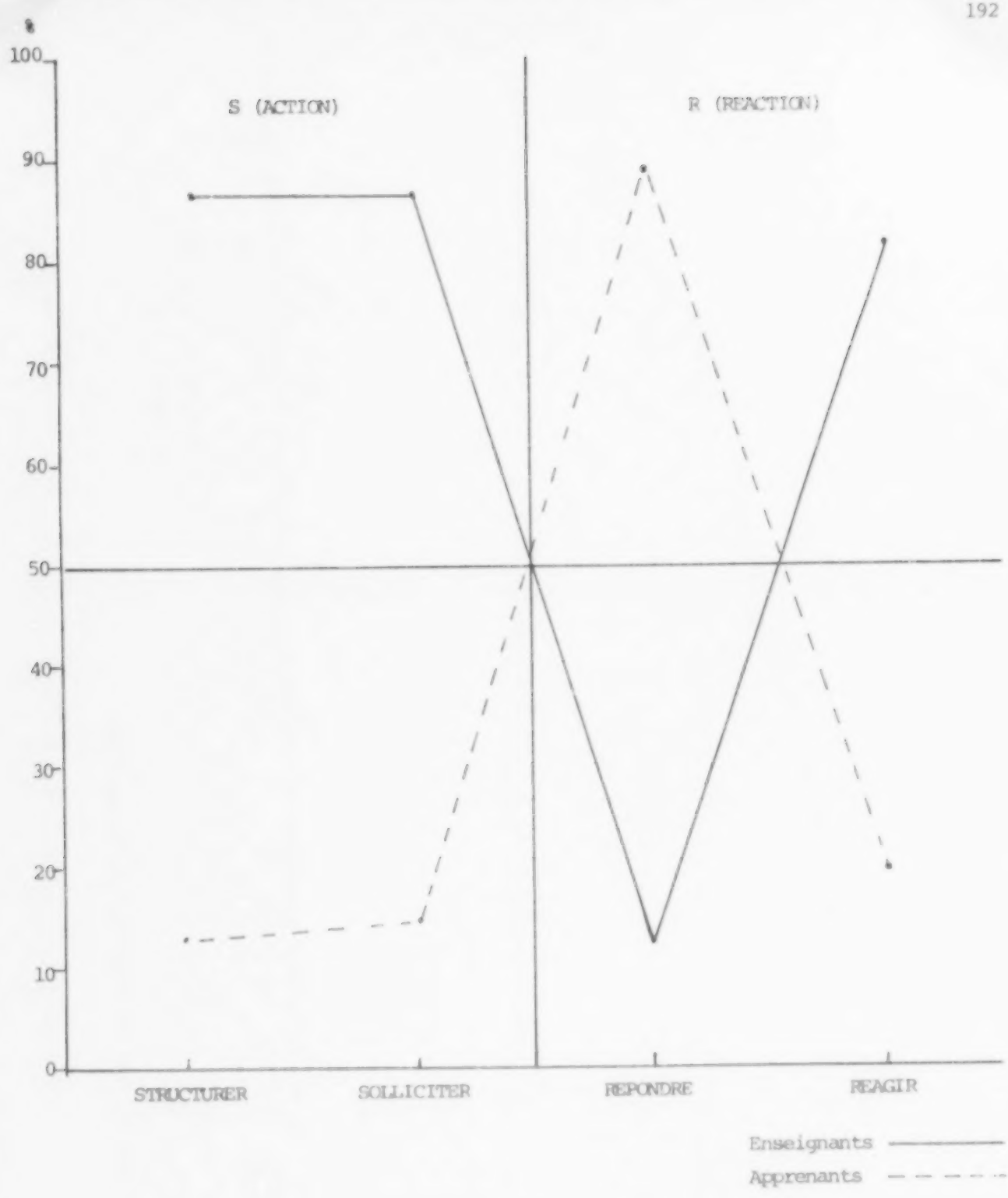


FIGURE 24 : BELLACK: les règles du jeu du langage de la classe.

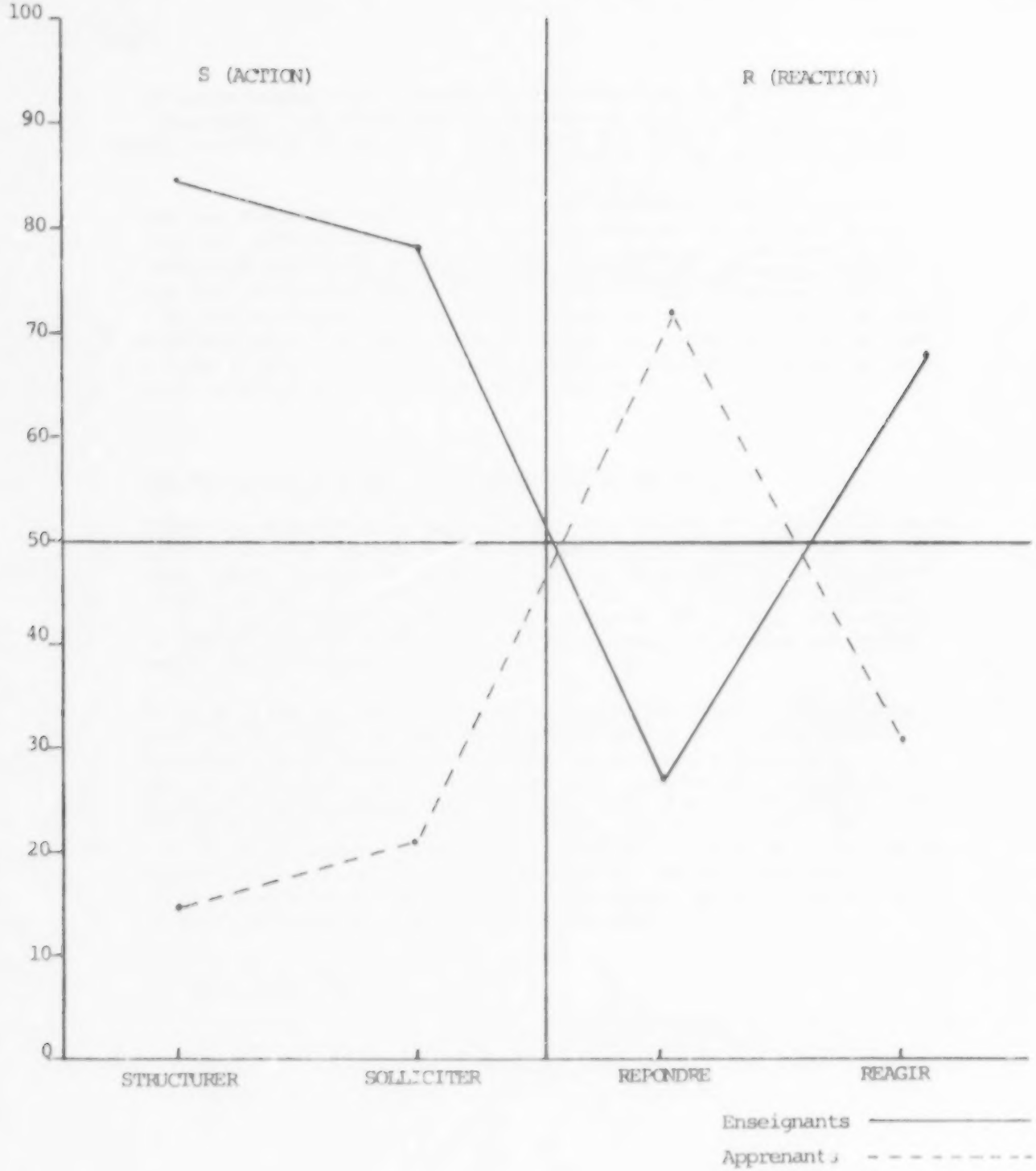


FIGURE 25 : Classes observées: les règles du jeu du langage de la classe.

observés sont plus permissifs que le groupe d'enseignants observés par Bellack (REA, règle 7), ce qui est sans doute une conséquence de l'initiative laissée aux apprenants (à noter la différence assez grande au niveau de la fonction réagir.

Nous pouvons donc conclure, en fonction de notre hypothèse exploratoire, que l'on ne retrouve pas dans les dix-sept classes que nous avons observées, des règles du jeu du langage identiques à celles qu'ont identifiées Bellack et ses collaborateurs.

Chapitre 9*

LE COMPORTEMENT NON-VERBAL

Cette analyse répond à la question: comment les dix-sept enseignants que nous avons observés et qui utilisent le même programme-cadre de français se comportent-ils sous l'aspect non-verbal? Pour y répondre, nous décrivons d'abord brièvement l'échelle d'observation de Galloway que nous avons utilisée et nous présentons ensuite l'analyse des données recueillies à l'aide de cette échelle.

DESCRIPTION DE L'ECHELLE D'OBSERVATION DE GALLOWAY (1)

L'échelle d'observation de Galloway (voir tableau 60) comprend sept catégories, échelonnées sur un continuum allant des comportements qui encouragent le plus la communication aux comportements qui la restreignent le plus. Des sept catégories, trois encouragent la communication, trois la restreignent et une catégorie est neutre. Chacune des catégories peut être définie comme un ensemble d'expressions faciale, corporelle ou sonore.

L'unité d'analyse est une unité de temps. En effet, l'observateur porte un jugement à toutes les quinze secondes sur le comportement non-verbal de l'enseignant observé; ce jugement correspond à l'une des catégories de l'échelle. Quand deux comportements non-verbaux différents apparaissent clairement à l'intérieur d'un quinze secondes, les deux comportements sont enregistrés, mais au lieu de compter pour une unité, ils comptent pour une demi-unité. L'enregistrement des observations à toutes les quinze secondes se fait en inscrivant le numéro correspondant de chaque catégorie (1 étant support; 2 aide; etc.), ce que nous appelons coder ou mettre en code.

---

* Rédaction: Mariel Leclerc

(1) Charles N. Galloway, Teaching is Communicating, Non Verbal Language in the Classroom, The Association for Student Teaching, National Education Association, 1201 Sisteenth Street, N.W., Washington, D.C. 20036, 1970, 26 pages.

1 - Support enthousiaste: approbation, cordialité, sourire, joie, satisfaction, encouragement.

2 - Aide: acceptation, compréhension, compassion, rire qui rompt la tension.

3 - Attention: intérêt, attention à ce que dit l'étudiant, encourage l'étudiant à continuer à parler, maintient le contact des yeux.

4 - Pro forma (neutre): rien n'encourage ni inhibe la communication.

5 - Inattention: manque d'intérêt, ignore la parole de l'étudiant, évite le contact des yeux.

6 - Froideur et impatience: non-acceptation des sentiments de l'étudiant, ignore les besoins, tendu.

7 - Désapprobation: insatisfaction, agressivité, hostilité, découragement.

TABLEAU 60 : Echelle d'observation de Galloway.

Le codage. L'utilisation d'un tel instrument laisse cependant assez de place à la subjectivité. Par exemple, un geste, un sourire peuvent avoir un sens différent pour deux observateurs. Il y a ainsi une difficulté d'interprétation des comportements. De plus, les définitions elles-mêmes des catégories ne sont pas précises puisqu'elles ne sont que des suggestions ou des indices pour permettre d'interpréter correctement la réalité.

Afin de pallier le plus possible aux erreurs d'interprétation, les deux juges ont discuté leur interprétation des séquences d'enseignement afin d'arriver à une entente et à une même perception de la réalité.

ANALYSE DES DONNEES DANS LEUR ENSEMBLE

Le tableau 61 présente les données. La figure 26 les reproduit. On observe que:

- les dix-sept enseignants favorisent neuf fois plus la communication qu'ils ne l'inhibent (56% vs 6%).

- La catégorie 3 domine avec 48% du temps. Ainsi, les dix-sept enseignants, quand ils favorisent la communication, sont surtout attentifs aux étudiants, faisant peu appel au support enthousiaste (catégorie 1) et à l'aide (catégorie 2), soit 4% du temps pour chacune de ces deux catégories.

- La catégorie 4 prend 38% du temps. Il apparaît ainsi que les dix-sept enseignants comme groupe, consacrent beaucoup de temps en classe à autre chose qu'à l'interaction avec les étudiants. Ils peuvent, par exemple, lire, travailler à leur bureau ou observer la classe pendant que les étudiants travaillent soit seuls, soit en petits groupes.

- Si l'on considère la proportion du temps attribuée aux catégories 5, 6 et 7 par les dix-sept enseignants, on peut noter que ces derniers empêchent très peu d'une façon directe la communication: inattention (catégorie 5), 3% du temps; froideur (catégorie 6), 2%; désapprobation (catégorie 7), 1%.

Ce sont là des vues générales sur le groupe des dix-sept enseignants. Il nous a paru intéressant d'étudier la répartition du temps que les enseignants consacrent à chacune des catégories, afin d'avoir un portrait plus précis de la différence qui existe entre eux dans leur comportement.

Catégories / Classes	1		2		3		4		5		6		7	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
A	5.0	2.8	6.5	3.7	97.5	54.2	70.0	38.8	1.0	0.5	-	-	-	-
B	-	-	2.5	1.4	49.5	27.5	125.5	69.7	2.5	1.4	-	-	-	-
C	6.5	3.8	6.5	3.8	74.5	41.2	84.0	46.6	8.5	4.6	-	-	-	-
D	11.0	6.1	1.5	0.8	64.5	35.8	97.5	54.2	5.5	3.1	-	-	-	-
E	6.0	3.3	16.0	8.8	121.0	67.2	14.0	7.7	15.0	8.3	6.5	3.6	1.5	0.8
F	2.5	1.5	15.5	8.6	89.5	49.7	70.5	39.1	1.5	0.8	0.5	0.2	-	-
G	13.5	7.5	2.0	1.1	84.5	46.9	71.5	39.7	3.0	1.7	4.5	2.5	1.0	0.5
H	30.0	16.7	11.5	6.4	107.5	59.7	24.5	13.6	3.5	1.9	3.0	1.7	-	-
I	5.5	3.0	1.0	0.6	73.0	40.5	85.5	47.5	7.5	4.2	7.5	4.2	-	-
J	15.0	8.3	21.5	11.9	98.5	54.8	42.0	23.4	2.0	1.1	1.0	0.5	-	-
K	2.0	1.1	3.0	1.6	49.5	27.5	109.5	60.8	13.5	7.6	2.0	1.1	0.5	0.3
L	2.0	1.1	8.5	4.7	64.5	35.8	100.5	55.8	-	-	4.5	2.5	-	-
M	1.0	0.5	7.5	4.2	102.0	56.6	22.5	12.5	8.0	4.4	21.5	12.0	17.5	9.7
N	3.0	1.6	15.5	8.6	96.0	53.3	54.5	30.3	5.5	3.0	5.5	3.0	-	-
O	12.0	6.6	4.5	2.5	98.5	54.7	51.5	28.6	11.0	6.1	2.5	1.4	-	-
P	1.0	0.5	1.0	0.5	79.0	43.8	91.0	50.5	6.5	3.6	1.5	0.8	-	-
Q	18.0	10.0	4.0	2.2	113.5	63.0	42.0	23.3	2.5	1.4	-	-	-	-
Total N = 17	134.0	4.0	128.5	4.0	1463.0	48.0	1156.5	38.0	97.0	3.0	60.5	2.0	20.5	1.0

TABLEAU 61: Fréquences et pourcentages à l'échelle d'observation de Galloway pour le total des trois périodes de quinze minutes d'enseignement de dix-sept enseignants.

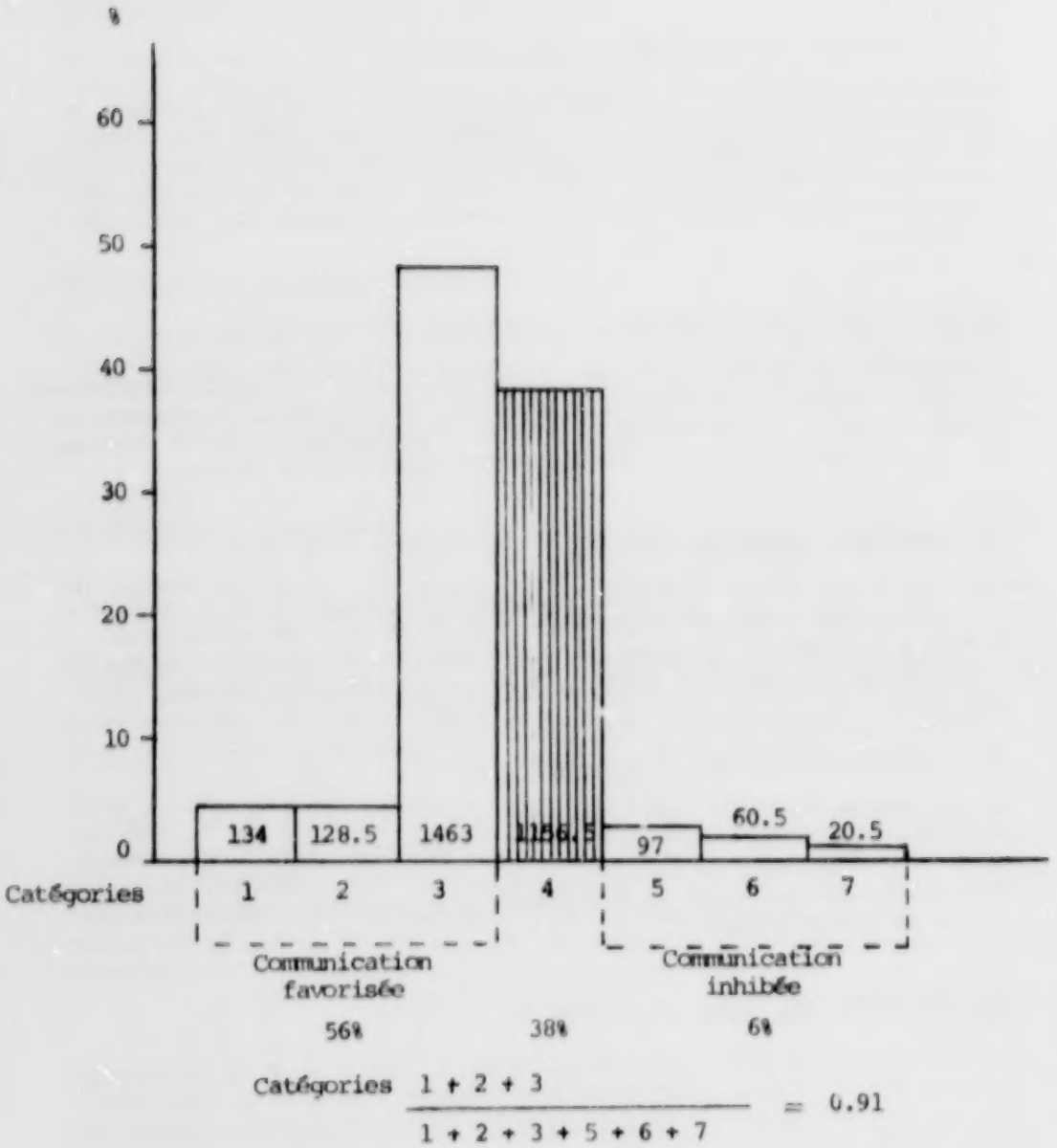


FIGURE 26: Représentation proportionnelle des catégories pour le total des trois périodes de quinze minutes d'enseignement des dix-sept enseignants.

ANALYSE DES DONNEES PAR CATEGORIE (1)

La dimension: support enthousiaste (catégorie 1)

La moyenne est de 4%. Les enseignants D, O, G, J, Q et H présentent des pourcentages supérieurs à la moyenne. Il faut noter que l'écart à la moyenne de l'enseignant H est de 12.7%, qu'il est de 6% pour l'enseignant Q et de 4.3% pour l'enseignant J. Ainsi on peut noter que ces trois enseignants diffèrent plus particulièrement des autres en ce domaine.

La dimension: aide apportée aux étudiants (catégorie 2)

La moyenne est de 4%. Les enseignants M, L, H, N, F, E et J présentent des pourcentages supérieurs à la moyenne. L'enseignant J présente un écart de 7.9%. Les enseignants E, F et N présentent un écart d'au moins 4%. Ainsi ces enseignants diffèrent des autres en ce domaine.

La dimension: attention aux étudiants (catégorie 3)

La moyenne est de 48%. Les enseignants F, N, A, O, J, M, H, Q et E présentent des résultats supérieurs à la moyenne. Les enseignants E et Q s'écartent d'au moins 15% de la moyenne et l'enseignant H s'écarte de 11.7%. En ce domaine, ils se distinguent des autres.

Les dimensions 1, 2 et 3 regroupées

La moyenne est de 56%. Les enseignants H, E, Q, J, O, N, M, A et F présentent des résultats supérieurs à la moyenne. Les enseignants H, E, Q et J s'écartent de plus de 19% de la moyenne. Ainsi, ils se distinguent assez nettement en favorisant plus la communication que les treize autres enseignants.

La dimension: pro forma (catégorie 4)

La moyenne est de 38%. Sept enseignants (E, H, J, M, N, Q et O) présentent des résultats inférieurs à la moyenne. E, H et M sont inférieurs d'au moins 24%, J et Q d'au moins 14% et O et N d'au moins 7%.

---

(1) Revenir au tableau 61 pour les résultats individuels.

La dimension: inattention (catégorie 5)

La moyenne est de 3%. Les enseignants A, B, F, G, H, J et Q présentent des résultats inférieurs à la moyenne, l'enseignant N se situe à 3% et l'enseignant L ne manifeste aucun comportement dans cette catégorie. Des huit résultats supérieurs à la moyenne, cinq s'en écartent de .1% à 1.6% et les trois autres (O, K et E) s'en écartent de 3.1% à 5.3%.

La dimension: froideur (catégorie 6)

La moyenne est de 2%. Les enseignants F, H, J, K, O et P présentent des résultats inférieurs à la moyenne et les enseignants A, B, C, D et Q ne manifestent aucun comportement dans cette catégorie. Cinq des six résultats supérieurs à la moyenne s'en écartent de .5% à 2.2% et le dernier écart est de 10%.

La dimension: désapprobation (catégorie 7)

La moyenne est de 1%. Il n'y a que l'enseignant M qui ressorte vraiment avec 9.7% de ses interventions non-verbales dans cette catégorie.

En résumé, le rapport comprenant les trois catégories qui favorisent la communication comparées avec six catégories, la catégorie 4 pro forma étant exceptée (1), donne comme supérieurs au ratio moyen (.91) les neuf enseignants suivants: G, D, L, B, H, F, J, Q et A.

Cette énumération nous amène à constater des différences entre les enseignants. Les quatre premières comparaisons font ressortir les enseignants E, H, J et Q dans trois cas sur quatre, les trois dernières font ressortir l'enseignant M dans deux cas sur trois et la cinquième comparaison (dimension pro forma) fait plus particulièrement ressortir les enseignants E, H et M. Ce qui met en valeur la différence entre les enseignants.

CONCLUSION

Les données que nous venons d'analyser tendent à confirmer notre hypothèse exploratoire à savoir que la majorité des comportements non-verbaux des enseignants seraient de type neutre ou facilitateur.

---

(1) Ce rapport est: $\frac{1 + 2 + 3}{1 + 2 + 3 + 5 + 6 + 7}$

Il apparaît, en effet, que les dix-sept enseignants observés favorisent beaucoup la communication dans leurs comportements non-verbaux (56% du temps). Mais quand ils le font, ils portent surtout attention aux étudiants (48%) plutôt que de les aider directement (4%) et de leur apporter un support enthousiaste (4%). Il apparaît aussi qu'ils inhibent peu la communication par des interventions non-verbales manifestes: on trouve de fait peu de comportements non-verbaux d'inattention (3%), de froideur (2%) et de désapprobation (1%). De plus, les dix-sept enseignants ne sont pas toujours en interaction avec les étudiants: pour une assez bonne proportion du temps de la classe (38%), ils s'isolent (en travaillant à leur bureau, etc.) ou prennent le rôle d'observateur.

Ce sont là des caractéristiques du groupe des enseignants observés. Il est apparu cependant qu'ils différaient entre eux dans leur style d'intervention en donnant plus ou moins d'importance à l'une ou l'autre des dimensions observées. Quatre d'entre eux (H, J, Q et E) apparaissent favoriser beaucoup plus la communication que les treize autres mais si on joint les remarques faites sur les trois dernières catégories les enseignants F, N puis A et B se distinguent aussi dans le même

Chapitre 10*

L'ENSEIGNEMENT: VUE D'ENSEMBLE ET CONCLUSION

Les quatre chapitres précédents décrivent, à partir de conceptions particulières, l'enseignement du français tel que nous l'avons observé dans dix-sept classes du niveau secondaire. Nous voulons, dans ce chapitre, rappeler ces conceptions de l'enseignement et rappeler comment les dix-sept enseignants observés s'en rapprochent ou s'en éloignent.

La préférence marquée de Flanders, Joyce et Galloway va vers un enseignement démocratique, c'est-à-dire vers un enseignement qui, tout en accordant une place prédominante à l'enseignant (1), exerce une influence indirecte (Flanders), favorise la communication (Galloway), aide les étudiants à théoriser, à s'exprimer, à déterminer eux-mêmes leurs règles de procédure et leurs standards de performance (Joyce). Les grilles d'analyse de Joyce, Flanders et Galloway laissent une place à l'enseignement autoritaire, mais pour le détecter et si possible le faire évoluer vers son opposé, l'enseignement démocratique. Mais la réalité qu'eux-mêmes ou d'autres ont observée en classe à l'aide de ces instruments d'observation, les ont souvent confrontés avec des styles d'enseignement plus autoritaires que démocratiques.

Bellack, pour sa part, se défend bien de vouloir porter un jugement moral sur l'enseignement. Il préfère décrire l'enseignement à l'aide de concepts suggérés par l'analyse des échanges verbaux en classe, avant de théoriser d'une façon ou d'une autre sur l'enseignement.

---

* Rédaction: Mariel Leclerc et Gilles Dussault.

(1) On se rappellera que les catégories des systèmes de Joyce et de Galloway sont exclusivement réservées à l'enseignant et que seulement deux des dix catégories du système de Flanders s'adressent à l'apprenant.

Les concepts qu'il utilise pour décrire l'enseignement l'amènent à constater le rôle "dominateur" de l'enseignant, peu d'initiatives étant laissées aux étudiants dans le jeu verbal de la classe.

Nous pouvons ainsi affirmer que l'enseignant, tel généralement qu'ont permis de le connaître chacun des quatre systèmes de Bellack, Joyce, Galloway et Flanders, est la figure dominante en classe, et que par conséquent l'enseignement décrit par ces systèmes est le plus souvent davantage centré sur l'enseignant que centré sur les étudiants. La recherche antérieure a donc manifesté qu'il appartient à l'enseignant d'organiser le régime pédagogique et de faciliter l'apprentissage et cela soit théoriquement (Flanders, Joyce et Galloway), soit pratiquement (Bellack).

Les analyses que nous avons faites de l'enseignement du français dans dix-sept classes du niveau secondaire nous permettent de dire que les enseignants que nous avons observés se rapprochent et s'éloignent, tout à la fois, du modèle "classique" de l'enseignant.

Ils s'en rapprochent en ce sens qu'ils demeurent la figure dominante en classe. En effet, si l'on fait exception des périodes durant lesquelles les étudiants travaillent seuls ou en petits groupes, l'enseignant effectue une nette majorité des démarches verbales (données d'ensemble fournies par l'analyse faite à l'aide du système de Bellack), il conserve l'initiative du jeu verbal (Bellack), il impose la procédure et définit les standards de performance (Joyce), il demeure l'agent principal de la transmission de l'information (catégorie de l'information de Joyce et croix du contenu de Flanders), il exerce une très nette influence directe (I/D et i/d de Flanders) et pose quatre fois plus de questions convergentes que de questions divergentes (indice des questions de Joyce).

Si les dix-sept enseignants que nous avons observés ont conservé, comme groupe, plusieurs traits du modèle "classique", il faut aussi reconnaître qu'ils se distinguent de ce modèle à certains points de vue. Ainsi, plus de la moitié des dix-sept enseignants favorisent le travail des apprenants en petits groupes (données fournies par l'analyse faite à l'aide du système de Flanders) et la grande majorité d'entre eux s'efforcent, par leur comportement non-verbal, de faciliter la communication (Galloway). De même, les dix-sept enseignants, comme groupe, manifestent une légère tendance à modifier les règles du jeu du langage en classe, ces modifications tendant à laisser aux apprenants plus d'initiative (Bellack) et une plus forte proportion du temps disponible pour l'interaction verbale (Flanders).

Mais ce qui ressort peut-être le plus des analyses des quatre chapitres précédents c'est la diversité des styles d'enseignement. En effet, si les dix-sept enseignants demeurent, dans l'ensemble, assez fidèles au modèle "classique", les éléments retenus de ce modèle varient d'un enseignant à l'autre. De même les écarts à ce modèle, que l'on a notés au cours des analyses qui précèdent, sont loin d'être uniformes. Comme dans le cas des programmes, tout semble s'être passé comme si le programme-cadre de français avait été l'occasion, pour chaque enseignant, non seulement de prendre une certaine distance à l'égard de la pédagogie traditionnelle mais de développer un style d'enseignement qui lui est propre.

QUATRIEME PARTIE

L'APPRENTISSAGE

Ce type de recherche comportant l'étude parallèle, mais complémentaire, de plusieurs domaines de variables, le domaine de l'apprentissage a suscité de nombreuses interrogations de par l'inconnu majeur dont il a fallu tenir compte soit le programme particulier poursuivi en français dans chacune des classes concernées. Les deux prochains chapitres permettront, dans un premier temps, d'exposer la méthodologie adoptée pour construire des instruments de mesure visant à évaluer les apprentissages dans trois des quatre savoirs et, dans un deuxième temps, de présenter les résultats obtenus.

Dans cette partie du rapport, il sera question de chacun des niveaux du cours secondaire, à l'exclusion cependant du secondaire V. Les instruments fabriqués pour la mesure des apprentissages à ce niveau l'ont été de façon plus qu'artisanale et les résultats qu'ils ont fournis s'avèrent inutilisables. Nous ne retiendrons pas non plus les données que nous possédons concernant le savoir parler, cette étude ayant été à peine amorcée et ne faisant appel qu'à une trentaine d'étudiants des secondaires III et IV. Nous décrirons cependant quelle a été notre approche et indiquerons les possibilités qui demeurent ouvertes concernant l'utilisation de ces données.

J.R.B.

Chapitre 11*

LA MESURE DES APPRENTISSAGES

HYPOTHESES DE TRAVAIL

L'objectif majeur poursuivi dans cette partie de la recherche était de vérifier si indépendamment de la force respective des classes à l'étude, des gains d'apprentissage se manifestent, à la suite d'une année d'études secondaires, dans chacun des quatre savoirs. Compte tenu de l'objectif général stipulé dans le programme-cadre de français pour les écoles secondaires, à savoir que l'enseignement doit viser à "faire de la langue de l'élève un instrument de plus en plus perfectionné au service de la communication et de la pensée" et compte tenu du critère de sélection qu'il propose, qui, par ailleurs, s'est avéré accepté par la totalité des enseignants impliqués dans le projet (1), à savoir que l'enseignement doit "partir de la langue de l'élève", nous posions l'hypothèse qu'à chacun des niveaux du cours secondaire, le rendement des étudiants à un test d'apprentissage serait supérieur à la fin de l'année scolaire, par rapport au rendement du début de l'année.

Un second objectif était de procéder à une comparaison inter-niveaux ou plus précisément d'observer s'il y a des différences significatives de performance d'un niveau à l'autre du cours secondaire. Compte tenu de la succession des degrés du cours secondaire, nous posions l'hypothèse que le rendement des étudiants à un même test d'apprentissage serait supérieur au rendement des étudiants du degré précédent et inférieur à celui des étudiants du degré suivant.

LE SAVOIR PARLER

Pour mesurer formellement les gains d'apprentissage en savoir parler, il nous aurait fallu faire du testing individuel et par conséquent

---

* Rédaction: Jocelyne Roberge-Brassard

(1) Voir Première tranche du rapport, chapitre 4, pages 46 et 48.

mobiliser des ressources humaines dont nous ne disposions pas. Voilà pourquoi notre tentative pour mesurer le savoir parler a différé de celle adoptée pour mesurer les trois autres savoirs.

Pour le savoir parler, nous avons en effet mis de côté la notion de "gains d'apprentissage" et nous nous sommes limités à l'effort d'obtenir un aperçu du niveau moyen de la qualité de la langue parlée par les étudiants participant à la recherche. Pour ce faire, nous avons interviewé quatre ou cinq étudiants choisis au hasard dans chacune des sept classes de secondaire III et IV. L'enregistrement sur bandes magnétiques de ces entrevues devait constituer les données de base pour la mesure du savoir parler.

Ces données recueillies au moyen des sept entrevues, qui par ailleurs fournissent un aperçu de ce que pensent les étudiants du programme de français tel que vécu et tel que souhaité, sont cependant demeurées à l'état brut. En effet, de nombreuses consultations visant à étudier la possibilité d'obtenir ou d'élaborer des grilles d'évaluation descriptive du savoir parler nous ont contraints à abandonner la poursuite de cette étude, faute de ressources. Nous présentons, au tableau 62, le schéma utilisé pour ces entrevues de façon à illustrer différents aspects qu'il aurait été intéressant de faire ressortir par le moyen d'une consultation plus large des étudiants.

LES SAVOIRS ECOUTER, LIRE ET ECRIRE

Dans cette partie du chapitre, il sera question de la méthodologie utilisée pour la construction des instruments de mesure visant à évaluer les gains d'apprentissage en savoirs écouter, lire et écrire. Nous traiterons successivement de la détermination des objectifs à mesurer, du choix des textes, de la construction des questions, de la procédure d'administration, de l'élaboration des critères de correction et de la procédure de correction. Il est à noter que les instruments de mesure ont été construits, au point de départ, en fonction des niveaux III et IV et qu'ils ont été par la suite utilisés en secondaire I et II. Nous avons en outre jugé opportun de tenter de bâtir deux tests "équivalents", pour éviter de donner le même en "pré" et "post".

SCHEMA D'ENTREVUE - SAVOIR PARLER

I- LE PROGRAMME DE FRANCAIS, TEL QU'IL SE PRESENTE.

1. a) Que pensez-vous du programme de français que vous poursuivez depuis le début du secondaire? Pourquoi?

   b) Dans quelle mesure aimez-vous ce programme de français?

2. a) Qu'est-ce que vous avez appris, en français,
   - depuis le début de l'année scolaire?
   - depuis le début du secondaire?

   b) En êtes-vous satisfaits? Pourquoi?

3. Quelles sont les activités qui vous ont
   - vraiment emballés?
   - plus ou moins intéressés? POURQUOI?
   - franchement déplus?

4. Le programme de français vous prépare-t-il aux études ou métiers auxquels vous vous destinez?
   - pourquoi?
   - de quelles manières?
   - dans quelle mesure?

5. Dans quelle mesure trouvez-vous important de savoir écrire et parler convenablement?

6. Que pensez-vous du langage parlé et écrit
   - dans les écoles secondaires?
   - au Québec? POURQUOI?

7. a) Aimez-vous mieux vous exprimer oralement ou par écrit? Pourquoi?

   b) Le programme de français vous donne-t-il la chance de le faire?
   - dans quelle mesure?

8. a) Sentez-vous le besoin d'améliorer votre langue (écrite et parlée)? Pourquoi?

   b) Le programme de français vous permet-il de faire face à vos difficultés? Pourquoi?
   - de quelles manières?
   - dans quelle mesure?

II- LE PROGRAMME DE FRANCAIS, TEL QU'IL DEVRAIT ETRE.

1. Quels avantages et quels inconvénients voyez-vous au programme de français? Pourquoi?

2. Si vous aviez à l'améliorer, le changer,
   - qu'est-ce que vous y ajouteriez? POURQUOI?
   - qu'est-ce que vous y enlèveriez?

3. Quels seraient les méthodes, techniques, procédés, etc... que vous aimeriez voir mis en application? Pourquoi?

TABLEAU 62: Schéma d'entrevue utilisé dans le cadre de l'étude du savoir parler.

La détermination des objectifs à mesurer

La principale difficulté, dans l'élaboration d'un test de rendement, réside dans l'établissement d'une correspondance entre la réalité mesurée et l'instrument qui la mesure. Ce problème s'est posé dans toute son acuité de par la nature même de la recherche dans laquelle il s'inscrivait. En effet, tenter de décrire une réalité qui s'élabore à mesure que le projet se poursuit, c'était se résoudre à ne connaître intégralement les programmes individuels concernés que lorsque l'année scolaire serait achevée. Par ailleurs, le fait de vouloir décrire une réalité telle qu'elle se présente nous invitait à ne pas intervenir au niveau de l'utilisation que chaque enseignant ferait du programme-cadre lequel, on le sait, laisse aux praticiens de l'enseignement le soin d'établir, suivant les ressources et les besoins du milieu, des programmes spécifiques - d'où les programmes régionaux, institutionnels et individuels. Il fallait donc, autant que possible, réduire l'écart entre ces programmes présumés différents et tenter de trouver une base commune permettant de les regrouper.

C'est dans le but de répondre à cette exigence de la validité de contenu que nous avons pris connaissance de neuf (9) documents (1) recueillis auprès des consultants impliqués dans le projet. Ainsi, par l'examen de programmes de régions différentes, nous pensions pouvoir obtenir un aperçu plus global de ce qui se fait possiblement, de façon générale, au niveau des secondaires III et IV et, dans cette optique d'une "dé-localisation" des objectifs, être susceptibles de rejoindre, de façon plus sûre, les objectifs poursuivis dans les groupes impliqués dans cette recherche.

---

(1) Ces documents sont: 1- Le Plan d'Etudes Régional - Secondaire III du Service de l'Enseignement du français au secondaire de la C.E.C.Q. (sept. 73); 2- Le Plan d'Etudes Régional - Secondaire IV du Service de l'Enseignement du français au secondaire de la C.E.C.Q. (sept. 73); 3- Le Guide pédagogique - Secondaire III de la Direction des Services de l'Enseignement, service de l'Enseignement du français de la C.R. Jean-Talon (1974-75); 4- Le Guide pédagogique - Secondaire IV de la Direction des Services de l'Enseignement, service de l'Enseignement du français de la C.R. Jean-Talon (1974-75); 5- Le Programme de français - Secondaire III de la C.S.R. Lapointe (1974-75); 6- Les Objectifs d'enseignement-français - Secondaire III, de la C.S. Le Gardeur (1973-74); 7- Les Objectifs d'enseignement-français - Secondaire IV, de la C.S. Le Gardeur 1973-74); 8- Les Tests: Savoir lire et Savoir écrire, Secondaire V, du service de Mesure et d'Evaluation de la DGEES, MEQ; 9- Les tests pour mesurer les connaissances en langues française et anglaise des niveaux élémentaire et secondaire, français - niveau secondaire. Objectifs à mesurer: savoir écouter, lire et écrire du M.E.Q.

L'étude systématique de ces documents nous amena rapidement à la constatation que loin d'être spécifiques à un niveau particulier du secondaire, les objectifs énoncés dans les programmes consultés étaient, le plus souvent, communs à plusieurs niveaux. Nous avons donc opté pour l'élaboration d'un test unique, qui permettrait de comparer les classes entre elles en fonction de certains apprentissages raisonnablement concevables comme typiques ou représentatifs de ceux que font les étudiants du secondaire. Ce test unique, non spécifique à un niveau donné du cours secondaire, donnerait au surplus la possibilité d'observer s'il y a, d'un niveau ou degré à l'autre, des différences significatives dans les performances en savoir écouter, savoir lire et savoir écrire.

Après discussion et entente sur chacun, l'équipe a dégagé les objectifs (1) qui tenaient compte de deux critères soit: 1- leur caractère commun aux deux niveaux, secondaires III et IV et 2- leur présence dans la majorité des documents consultés. Ces objectifs ont ensuite été regroupés en cinq (5) catégories qui allaient constituer le cadre de l'élaboration des questions aux tests d'apprentissage. Ces catégories sont: 1- le mot (13 objectifs), 2- la phrase (7 objectifs), 3- le sujet (2 objectifs), 4- le plan-aspect cognitif (13 objectifs) et 5- la forme-aspect affectif (5 objectifs).

Le choix des textes

La tâche consistant à trouver des textes pouvant servir de "matière première" pour l'élaboration du test de rendement a été confiée aux membres de l'équipe de recherche mais plus particulièrement aux consultants, leur statut d'enseignant les rendant plus sensibles à la découverte de textes pouvant s'appliquer à des étudiants de secondaire III et IV que les membres de l'équipe de recherche, plus éloignés de la réalité quotidienne de l'enseignement.

Des vingt-et-un (21) textes proposés, deux ont été jugés susceptibles de répondre aux critères suivants: 1- de niveau secondaire III et IV, 2- applicable aux objectifs retenus, 3- propice à une conclusion, 4- de difficulté équivalente, 5- court, 6- littéraire, 7- d'un auteur québécois et 8- susceptible d'intéresser garçons

---

(1) Voir la liste des objectifs retenus, à l'annexe A du présent chapitre.

et filles. Ce sont: "Le Potowatomis et le serpent à sonnettes" de Henri-Raymond Casgrain (1) et "Petite Misère" de Gabrielle Roy (2). Ces deux documents sont reproduits aux annexes B et C du présent chapitre, tels qu'utilisés dans les tests présentés.

La construction des questions

Les raisons qui sous-tendent la réalisation de cette étape ont été précisées en deux points relatifs l'un à la sélection des objectifs à mesurer et l'autre au choix d'un savoir particulier pour la mesure d'un objectif spécifique.

1- Se fonder uniquement sur une pondération quantitative des catégories d'objectifs retenus, pour l'élaboration des questions, ne rendrait pas nécessairement compte de leur importance qualitative. C'est ainsi que parallèlement au rejet des objectifs difficilement mesurables, compte tenu des possibilités et des limites de chaque texte, nous avons admis comme acceptables deux mouvements: la construction de questions visant des objectifs déterminés et l'identification a posteriori des objectifs correspondant à certaines questions telles qu'élaborées.

2- Se fonder sur le fait que tel(s) savoir(s) convient(nent) mieux à la mesure de tel(s) objectif(s) spécifique(s) revenait à admettre le principe proposé dans le programme-cadre concernant la globalité de la langue ou l'interdépendance des savoirs. Ainsi, supposant que malgré des activités différentes, inhérentes à chacun des savoirs, le contenu de l'apprentissage était à peu près le même, nous nous sommes plutôt préoccupés, concernant cet aspect de la construction des questions, des possibilités que nous offrait chaque texte.

En ce qui concerne l'aspect plus pragmatique de la construction des questions, nous avons opté, pour ce qui est des savoirs "écouter" et "lire", pour des questions qui ne soient pas toutes de type objectif, de façon à nous permettre la formulation de questions plus variées et l'obtention de données plus valables, la possibilité de répondre au hasard se trouvant de beaucoup diminuée. Nous avons

---

(1) Extrait des Pionniers canadiens (Légendes canadiennes, 1860).

(2) Extrait de Rue Deschambault (Montréal: Beauchemin, 1959).

quand même veillé à les formuler de façon à faciliter l'objectivité de la correction.

Nous avons par ailleurs tenté de prévoir un nombre égal de questions pour chacun des sous-tests - de même qu'un temps égal pour la passation de chacun, soit quinze (15) minutes, et un même nombre de points lors de la correction, soit vingt (20) points pour chaque sous-test - adoptant, de cette manière, la position du programme-cadre concernant la même importance à accorder, dans l'apprentissage de la langue, à chacun des quatre savoirs.

Le tableau 63 présente les objectifs visés par chacune des questions aux sous-tests "écouter" et "lire" des deux test (1). Il est à remarquer que les questions du "savoir lire" couvrent le même nombre d'objectifs par catégorie dans chacun des tests; en effet, un (1) objectif porte sur le mot, cinq (5) sur le plan et un (1) sur la forme. En ce qui concerne les questions du "savoir écouter", elles se distinguent en ce que, dans le test A, quatre (4) questions portent sur le plan et deux (2) sur la forme alors que dans le test B, trois (3) questions portent sur le plan et trois (3) sur la forme; une dernière question porte sur le mot dans chacun des deux tests.

Concernant le savoir "écrire", si, contrairement à la règle que nous nous étions fixée de prévoir un nombre égal de questions par sous-test, nous avons plutôt opté pour la formulation d'une seule question, la même pour les deux tests, cela tient à notre désir de voir se manifester l'expression écrite de l'étudiant d'une façon plus globale que ne l'aurait permis une compartimentation artificielle de ce savoir en plusieurs questions. Cette question unique nous permettait quand même de rejoindre plusieurs des objectifs retenus, soit un objectif de chacune des catégories suivantes: le mot (1.13), le plan (4.4) et la forme (5.3) et la plupart des objectifs de la deuxième catégorie, qui concerne la phrase.

La procédure d'administration

Nous présentons, au tableau 64, la procédure utilisée pour l'administration de chacun des deux tests, l'une devant s'effectuer en octobre (pré-test) et l'autre en avril (post-test).

---

(1) Voir ces deux documents aux annexes B et C du présent chapitre.

	test A (Potowatomis)		test B (Petite Misère)	
	questions	objectifs (1)	questions	objectifs
savoir écouter	1.	1.2 (1.6, 1.7) (2)	1.	5.2
	2.	4.8 (4.4)	2.	5.4 (4.4)
	3.	4.4 (5.3)	3.	4.8
	4.	5.3 (5.5)	4.	5.5 (5.2,5.3,5.4)
	5.	4.1	5.	1.6 (1.2)
	6.	5.4	6.	4.4
	7.	4.11 (4.1)	7.	4.4
savoir lire	1.	4.2 (3.2)	1.	4.3
	2.	4.3	2.	4.2
	3.	4.5 (5.3)	3.	4.5
	4.	4.1 (4.11)	4.	4.1
	5.	4.4	5.	5.3
	6.	5.2 (5.3)	6.	1.6
	7.	1.6	7.	4.1

(1) Les numéros qui identifient chacun des objectifs correspondent à ceux du document "Objectifs communs - secondaire III et secondaire IV" reproduit en annexe au présent chapitre.

(2) Les questions tiennent compte indirectement des objectifs dont les numéros apparaissent entre parenthèses.

TABLEAU 63: Objectifs correspondant aux questions des savoirs "écouter" et "lire" des deux tests.

	Tâches de l'administrateur	Tâches de l'étudiant
A- Matériel de base	. distribuer les copies du test	. dégager sa table de travail . conserver 2 crayons . inscrire son nom et le nom de l'école
B- Présentation du test	. lire les directives indiquées sur la page-couverture . motiver les étudiants: - présenter le but du test: recueillir des informations concernant ce qu'ils peuvent faire à cette période de l'année, sans les évaluer, les comparer ou les juger - les inviter à: répondre au meilleur de leurs connaissances, ne pas s'attarder aux questions jugées plus difficiles, ne pas se préoccuper du temps disponible qui pourrait s'avérer trop court . répondre aux questions, s'il y a lieu	
C- Savoir écouter (15 minutes)	. présenter la directive globale concernant ce sous-test puis en répéter chacun des points au moment de l'activité concernée . insister sur le temps disponible pour cette partie du test . actionner le chronomètre après l'identification de l'extrait . arrêter le chronomètre à l'occasion des directives spécifiques . leur laisser 2 minutes pour la lecture des questions	. écouter le texte enregistré sur cassette . lire les questions portant sur cette partie du test . écouter de nouveau le texte . répondre aux questions
D- Savoir lire (15 minutes)	. présenter la directive . leur demander de consacrer tout le temps disponible pour ce sous-test à cette partie du test uniquement . actionner le chronomètre	. lire le texte . répondre aux questions portant sur cette partie du test
E- Savoir écrire (15 minutes)	. lire la directive . répondre aux questions, s'il y a lieu . actionner le chronomètre	. composer un texte suivant la consigne
F- Retour du matériel	. voir à ce que chaque copie du test soit remise	

TABLEAU 64: Procédure d'administration utilisée pour chacun des deux tests.

Si nous avons opté pour l'élaboration d'un test qui soit structuré de cette manière, c'est dans le but d'utiliser au maximum les 45 minutes qui devaient être mises à notre disposition pour l'administration de chacun des deux tests, tout en réduisant à son minimum la manipulation des tests par l'administrateur.

Quant à la procédure d'administration elle-même, nous avons voulu nous assurer un moyen de porter un jugement sur l'équivalence des textes utilisés et des questions posées sur chacun d'eux en procédant de la façon suivante: l'administration à la moitié des classes de chaque niveau du secondaire de l'un des deux tests (test A), le second test (test B) devant alors être utilisé dans les autres groupes comme pré-test, et l'inversion de la procédure à la fin de l'année. Le tableau 65 démontre le fonctionnement de cette opération.

Niveau	Classe	Pré-test	Post-test
Secondaire IV	E	B	A
	F	A	B
	G	B	A
	H	A	B
Secondaire III	I	A	B
	J	B	A
	K	A	B
Secondaire II	L	B	A
	M	A	B
	N	B	A
Secondaire I	O	A	B
	P	B	A
	Q	A	B

TABLEAU 65: Test ayant servi de pré-test et de post-test pour chacune des classes.

L'élaboration des critères de correction

Nous distinguerons la démarche utilisée pour la correction des savoirs "écouter"et "lire" de celle concernant le savoir "écrire".

En ce qui concerne les deux premiers sous-tests, "écouter" et "lire", une première formulation des réponses attendues nous a permis de les pondérer suivant leur degré d'exactitude, leur difficulté, leur niveau de conceptualisation et leur situation sur le continuum: réponses textuelles - réponses déduites du contexte. Cette première pondération nous ayant conduits à des résultats bruts par savoir s'échelonnant entre 14 et 27 points, nous avons convenu de fixer à 20 points le résultat maximum pour chacun des sous-tests. Une nouvelle pondération nous a alors permis d'estimer la valeur d'une bonne proportion des réponses possibles à chacun des sous-tests, compte tenu des critères énoncés plus haut. Le tableau 66 présente les critères utilisés pour la correction du test A et le tableau 67 ceux utilisés pour la correction du test B (savoirs "écouter" et "lire" dans les deux cas).

Pour ce qui est du dernier sous-test, "écrire", des critères ont été fixés pour la correction des quatre points mentionnés dans la directive, soit l'élément "conclusion", l'orthographe, la correction de la phrase et la qualité du texte (cf. tableau 68). Cette modalité de la correction du savoir écrire visait à rendre la plus objective possible la base sur laquelle fonder la correction d'une production personnelle écrite.

La procédure de correction

Suite à une première administration des deux tests, un des membres de l'équipe a procédé à une première expérimentation de certains critères de correction en les appliquant à quelques questions des deux tests, soit les no. 7 du test A et no. 4 du test B, en savoir "lire", et les nos 3 et 7 du test A en savoir "écouter". Cette procédure nous sensibilisa à la nécessité d'une intervention critique au niveau de certains critères, fonction d'une situation concrète de correction. Ainsi, chaque correcteur prendrait note des difficultés rencontrées au moment de la correction, indiquerait les modifications (améliorations, additions...) apportées aux critères, de même que ses observations, commentaires, etc., en vue d'assurer l'uniformité des deux corrections pré-test et post-test. (Les quelques modifications apportées aux critères de correction ont été incluses dans les tableaux 66 à 68 sans pourtant qu'on les distingue expressément des critères initialement formulés.)

TEST A (Potowatomis)				
Sous-test	Question	Résultat total	Résultat partiel	Réponse
Savoir écouter	no. 1	2	1	-fenêtre (petite ouverture, petit trou dans le mur...)
			1	-d'un sous-sol (soubassement, cave...)
	no. 2	3		-voleur
			1.5	-enfermé par domestique
	no. 3	3	1	-cuivré
			1	-féroce
			1	-dur
			1	-fauve
				(correction négative: -.5 point par mauvaise réponse si plus de 4 qualificatifs)
	no. 4	3		-horreur (peur, stupeur, stupéfaction, certitude...)
				-étonnement (surprise...), mystère...
				-insistance (appui, suspense...)
			1 ou 2	(selon le jugement du correcteur)
	no. 5	3	1.5	-fuite (peur...), tressaillir...
			1.5	-curiosité (rester...)
	no. 6	3		-inquiétude (peur, angoisse...)
			1	-hésitation
	no. 7	3	1	-Indien (C)
			1	-jeune fille (A)
			1	-serpent à sonnettes (B)
Savoir lire	no. 1	3		-Le combat (l'attaque du serpent repoussée par l'Indien...)
			2	-L'attaque vaine du serpent (le serpent attaque l'Indien...)
			1	-L'attaque du serpent (la défense de l'Indien, l'Indien et le serpent...)
	no. 2	3	1	a) Les deux attaques du serpent sont...
			.5	... repoussées par l'Indien...
			1	b) Le serpent se prépare à la troisième attaque...
			.5	... de l'Indien prisonnier...
	no. 3	4	1	-nouvel effort -sans plus de succès
			1	-une seconde fois -encore plus loin qu'auparavant
			1	-aussitôt après -effort suprême
			1	-recommença l'attaque -et fit alors
			1	-après -encore inutilement
				-avec plus de précaution encore -de nouveau
				-plus près qu'auparavant -si près
				-avec une nouvelle fureur
	no. 4	3	1	-serpent:
			2	-celui qui agit (initiateur de l'action, plus d'espace (texte) lui est consacré...)
			.5	-Indien:
			1 (max.)	(le pourquoi: selon le jugement du correcteur)
	no. 5	3	1	-observait (le serpent)
			1	-donna un soufflet (correction négative: -.5 point si seulement 1 élément de la réponse
			1	-tenta de se dégager
			1	-s'efforça de se délivrer
				-(l')envoya (retomber) — (le verbe + 1 complément direct = les 2 éléments de la réponse)
				-(l')envoya (rebondir) — (le verbe + 1 complément direct = les 2 éléments de la réponse)
	no. 6	3		-le rendre plus menaçant aux yeux de l'Indien (à nos yeux...)
				-rendre plus vivant ce qu'il raconte (nous permettre de visualiser la scène...)
				-suspense...
	no. 7	1		-bruit des anneaux de sa queue
			.5	-parchemin froissé (et 2 des 3 substantifs de la réponse précédente)

TABLEAU 66: Critères de correction des savoirs "écouter" et "lire" du test A.

TEST B (Petite Misère)				
Sous-test	Question	Résultat total	Résultat partiel	Réponse
Savoir écouter	no. 1	4		-brisé par une vie trop dure (déçu par la vie...) -malheureux (misérable, pessimiste, dépressif...)
			2	-malade (âgé, mauvais caractère...)
			1	-colérique (terrifiant, tendresse, douceur...)
	no. 2	2		-irritation (malheureuse, refus négation, redressement intérieur, opposition, mot détestable...)
			1	-mal...
	no. 3	4	2	-désir de les mettre en garde... (désir de leur éviter... (désir de les préparer...
			2	-...contre une trop grande aspiration au bonheur ...d'être déçus par la vie) ...à une vie qu'il croit sans bonheur)
	no. 4	3		-s'est sentie rejetée (fait mal, fait de la peine, tourment, cherche à comprendre ce qui est au-delà de son entendement, s'enfuit, veut mourir...)
	no. 5	2		-compréhensible (clair, facile à comprendre...)
	no. 6	3	1	-s'enfuir (courir au grenier...)
			1	-gratter le plancher de ses ongles
			1	-chercher à entrer dans le plancher -se coller le visage au plancher -essayer de s'empêcher de respirer
	no. 7	2		-attention captivée (oubli de pleurer...)
Savoir lire	no. 1	5	1	-intervention de la mère
			1	-intervention du frère
			1	-silence
			(.5)	-bruits de la maison (le départ de la mère)
			1	-silence de la maison (solitude de Petite Misère...)
			(.5)	(les pleurs de Petite Misère)
			1	-présence du père (pas du père...)
	no. 2	3		-combat intérieur (ambivalence de Petite Misère, résistance de Petite Misère...) -chagrin (solitude de Petite Misère...)
			1	-incompréhension, par les autres, du chagrin de Petite Misère.
	no. 3	3	1	-"Et mon chagrin fut intolérable"...(seule dans la maison...) -"...le pas accablé de mon père"
			2	-abandonnée de tous, solitude totale... -laisse prévoir rebondissement, redouter la suite...
	no. 4	2		-en elle-même
			1.5	-dans la famille (entre le père et la fille...)
			1	-dans le grenier (et réponse qui vaudrait 2 si ce n'était du "quand" ou du "lorsque")
			.5	-dans la maison (refus, résistance...)
			0	(extrait du texte ou référence au texte)
	no. 5	3	1	-je (moi, me)
			1	-pas (entendre)
			1	-chagrin (manger)
			.5	-seule (bouder, escalier, étages, pleurer, bruit, vide, intolérable et tout ce qui est qualitatif)
	no. 6	1		-d'un pas ou d'une façon léger(ère), souple, vif(ve), agile, alerte, dégagé(e)...ou l'adverbe correspondant
			.5	-rapide
	no. 7	3	1.5	-ce que j'entendais me renseignait sur ce qui se passait dans la maison (le départ de la mère...)
			1.5	-tous m'avaient abandonnée à mon chagrin...

TABLEAU 67: Critères de correction des savoirs "écouter" et "lire" du test B.

<table>
<tr><th colspan="4">TESTS A et B: savoir écrire</th></tr>
<tr><th rowspan="2">Orthographe</th><th rowspan="2">Correction de la phrase</th><th colspan="2">C o m p o s i t i o n</th></tr>
<tr><th>conclusion</th><th>qualité du texte</th></tr>
<tr><td colspan="2">1-Ne retenir que les 70 premiers mots du texte</td><td rowspan="4">Répartition des points:
-continuer ou terminer l'histoire: 4 points
-morale: 2 points
-résumé: 1 point

<u>Maximum</u>: 4 points</td><td rowspan="2">1-Points de repère pour l'évaluation de l'allure littéraire:
-concernant le mot: vocabulaire choisi, précision des termes, richesse des termes (images)...
-concernant la phrase: mouvement, variété, clarté, unité...</td></tr>
<tr><td>2-Ne compter qu'une faute par mot, qu'il soit simple ou composé

3-Ne pas considérer comme faute la répétition d'une même erreur

4-Enlever .5 point par faute jusqu'à concurrence de 10 fautes</td><td>2-Enlever 1 point par type d'erreur constatée:
-phrase incorrecte (structure, syntaxe)
-ponctuation inacceptable
-mauvais emploi des relatifs et conjonctions
-mauvaise concordance des temps
-"ismes" (anglicismes, barbarismes, solécismes, ...)</td></tr>
<tr><td colspan="2">* Si le texte contient moins de 70 mots, convertir le résultat par la règle de 3</td><td><u>Maximum</u>: 4 points</td></tr>
<tr><td><u>Maximum</u>: 5 points</td><td><u>Maximum</u>: 5 points</td><td>2-L'évaluation de l'originalité est laissée à la subjectivité du correcteur</td><td><u>Maximum</u>: 2 points</td></tr>
</table>

<u>TABLEAU 68</u>: Critères de correction du savoir "écrire" des tests A et B.

Quatre des consultants qui, par ailleurs, venaient de participer à l'élaboration de chacune des étapes de la construction de l'instrument de mesure, ont offert leurs services pour la correction des tests administrés en 1974-75 (deux correcteurs) et en 1975-76 (les deux autres correcteurs), à l'exception toutefois des questions déjà corrigées (tel que mentionné plus haut: questions 7 (test A) et 4 (test B) en savoir lire et questions 3 et 7 (test A) en savoir écouter) qui le seraient chaque fois par le même membre de l'équipe de recherche. Le tableau 69 indique comment a été répartie la tâche de correction pour chacune de ces périodes. Soulignons que la tâche de corriger le dernier élément du savoir "écrire" a été confiée à chacun des deux correcteurs pour assurer une plus grande objectivité dans cette évaluation qualitative.

	Savoir écouter	Savoir lire	Savoir écrire		
			orthographe	phrase	qualité de composition
1974-75	a	b	b	b	a + b
1975-76	c	d	c	d	c + d

TABLEAU 69: Répartition de la tâche de correction entre les quatre correcteurs, soit a et b en 1974-75 et c et d en 1975-76.

A la suite de ces travaux, nous étions en mesure de procéder au traitement des données dont l'analyse fait l'objet du prochain chapitre.

OBJECTIFS COMMUNS-
SECONDAIRE III et SECONDAIRE IV

I- Le mot

1. Reconnaître l'origine et la formation de certains mots
2. Préciser le sens d'un mot à l'aide des racines, préfixes, suffixes, équivalences sémantiques (synonymes, périphrases), mots de même famille, etc...
3. Identifier les barbarismes, anglicismes, archaïsmes, solécismes, régionalismes, néologismes
4. Identifier les mots clés d'un texte
5. Reconnaître le vocabulaire thématique et distinguer les mots nouveaux des mots usuels dans un thème donné
6. Compléter un énoncé par un mot qui convient au contexte ou déduire à l'aide du contexte un sens approximatif d'un mot inconnu
7. Reconnaître les éléments d'un contexte qui fixent le sens d'un mot polysémique
8. Expliquer le rapport introduit par les différents mots de liaison
9. Trouver la valeur des mots de liaison ou identifier les mots de liaison (préposition, pronom relatif, conjonction)
10. Classer les mots en fonction du niveau de langue (populaire, familière, courante, soignée, littéraire) et reconnaître la justesse de leur emploi (sens propre ou figuré)
11. Reconnaître les différents moyens de caractérisation (qualité des mots: pittoresque, abstrait, concret, poétique)
12. Découvrir quelques substituts de l'adjectif et les utiliser afin de tendre vers les exercices de style
13. Aspect grammatical: (1)
    a) article
    b) nom
    c) adjectif
    d) pronom
    e) adverbe
    f) verbe:
       - Définir le sens et la valeur des temps et modes
       - Distinguer les voix des verbes
       - Reconnaître l'accord du participe passé des verbes pronominaux
       - Placer sur la ligne du temps les verbes à mode personnel contenus dans un paragraphe
    g) signes de ponctuation:
       - Justifier l'emploi des signes de ponctuation suivants: deux-points, parenthèses, crochet, guillemets, tiret, astérisque, alinéa, soulignés, de même que la lettre majuscule ou minuscule qu'ils impliquent

---

(1) L'étude du français, à chacun des niveaux, se distingue surtout en ce qui a trait à la grammaire. C'est la raison pour laquelle nous n'avons retenu qu'un squelette grammatical, nous limitant à ne souligner que les contenus ou objectifs communs aux deux niveaux.

II- La phrase

1. Reconnaître la phrase dans son intégrité
2. Découper une phrase en ses différents groupes fonctionnels et les identifier
3. Expliquer l'emploi et la place des différents mots de liaison
4. Identifier les propositions circonstancielles courantes
5. Distinguer le style direct du style indirect
6. S'exprimer avec précision et expressivité, c'est-à-dire, en utilisant une ponctuation expressive de même qu'en variant l'ordre des mots par l'inversion, l'antéposition et la postposition
7. Découvrir la variété dans les phrases

III- Le sujet

1. Trouver le sujet, le limiter, le distinguer de l'idée principale
2. Titrer

IV- Le plan (aspect cognitif)

1. Retrouver (résumer, reformuler) l'essentiel d'un texte (les éléments essentiels)
2. Dégager l'idée directrice (principale)
3. Dégager les idées secondaires
4. Distinguer les digressions des détails importants et essentiels
5. Saisir l'enchaînement ou la progression des idées (dramatique, chronologique, logique) et en préciser le point culminant
6. Reconnaître l'enchaînement des paragraphes
7. Reconnaître les mots de transition et découvrir comment se créent les transitions (mots transitifs, phrases de transition)
8. Distinguer les faits et les opinions, les causes et les effets
9. Retrouver dans un texte les détails qui servent à appuyer une opinion
10. Composer un paragraphe qui expose logiquement les raisons d'un choix donné
11. Regrouper les faits, les situations, les événements selon les lieux, les temps, les personnages
12. Distinguer les diverses circonstances (but, temps, cause, manière, comparaison)
13. Composer dans un temps donné un texte comportant une introduction, un développement et une conclusion

V- La forme (aspect affectif)

1. Retirer de l'audition (ou lecture) d'un texte les éléments qui en font la valeur et l'intérêt

2. Dégager (identifier, saisir) l'impression d'ensemble d'un texte (ton, atmosphère)

3. Reconnaître les éléments qui créent cette impression: a) figures d'intensité (accumulation, gradation, énumération, pléonasme, hyperbole, répétition, apostrophe); b) figures de style (apostrophe, apposition, métonymie); c) place des mots; d) intonation; e) rythme; f) sonorité; g) images; h) aires sémantiques; i) niveaux de langue; j) dialogue; k) tours utilisés (affirmatifs, interrogatifs, exclamatifs); l) valeurs sonores (hiatus, allitération, assonances, jeux de sonorité expressive, cacaphonie expressive)

4. Interpréter, c'est-à-dire faire ressortir des émotions, des sentiments ou un sens particulier

5. Identifier (reconnaître, déceler, remarquer) le sens ou les éléments d'un texte mis en évidence par l'intonation (ex: pause expressive) pour produire certains effets affectifs comme: mettre en relief, plaire, convaincre, exprimer des changements d'humeur, etc...

ANNEXE B

Test A (Potowatomis)

Dans cette annexe, nous reproduisons, de façon intégrale, l'instrument de mesure tel que distribué aux étudiants, auquel nous ajoutons le texte utilisé en savoir écouter.

Université du Québec
Institut national de la recherche scientifique
INRS éducation
2383 chemin Sainte-Foy
Sainte-Foy, Québec
G1V 1T1
Téléphone (418) 657-2593

NOM: _____

ECOLE: _____

QUESTIONNAIRE DE FRANCAIS

Ce questionnaire a été élaboré par l'équipe de recherche dans le but de recueillir des données sur vos connaissances de la langue française. Il comprend 3 parties, la première portant sur le savoir écouter, la deuxième sur le savoir lire et la troisième sur le savoir écrire. Les directives concernant la façon de répondre vous seront données au fur et à mesure. Vous aurez 15 minutes pour compléter chacune des 3 parties.

Pour assurer la validité des données de la recherche, nous vous demandons de vous conformer aux directives données au bas de chacune des pages du questionnaire. Nous rappelons que les réponses à ce questionnaire sont confidentielles: elles ne seront utilisées que par l'équipe de recherche et uniquement pour les fins de la recherche. Vos professeurs ne les verront pas.

NE TOURNEZ PAS LA PAGE AVANT
QU'ON VOUS DISE DE LE FAIRE.

Texte enregistré sur cassette pour le savoir écouter

"L'Indien Potowatomis et le serpent à sonnettes, extrait des Pionniers canadiens, Légendes canadiennes, 1860.

C'était vers 1780, dans la ville de Détroit. Un jeune officier, quelque temps auparavant, y avait été égorgé par une troupe d'Indiens de la tribu des Potowatomis, afin d'assouvir la vengeance personnelle de l'un d'entre eux. Or un soir, par un beau clair de lune, une jeune Canadienne priait, dans le jardin de son père, sur la tombe de cet officier ami de sa famille. Elle fut alors témoin de la scène inoubliable que Henri-Raymond Casgrain raconte ainsi."

"Au moment où la jeune fille allait se relever pour s'éloigner, elle crut apercevoir comme une ombre qui s'agitait à l'ouverture d'un soupirail percé dans le mur d'une sorte de petit hangar qui s'élevait à quelques pas devant elle. Un nuage vint alors à passer sur la lune et l'empêcha de distinguer quel pouvait être cet objet. Elle attendit quelques instants et, quand le nuage fut passé, le rayon illumina une face humaine. "Ce ne peut être qu'un voleur, se dit-elle à elle-même. Pourtant la porte est certainement bien fermée. Il se sera trouvé pris quand le domestique est venu la mettre à la clef."

Cependant cette tête sortait toujours davantage du soupirail, se détachant de plus en plus de l'obscurité. Un moment les rayons de lune tombèrent en plein sur cette figure. La jeune fille tressaillit. Elle venait de reconnaître cette figure. Impossible de s'y tromper. C'était bien lui! Elle le reconnut parfaitement à son teint cuivré, à ses traits durs et férooes, à ses yeux fauves et roulant dans leurs orbites. C'était... c'était... le Potowatomis, l'assassin du jeune officier! Sa permière pensée fut de fuir; mais une invincible curiosité la retint.

Cependant l'Indien s'agitait toujours dans l'ouverture. Un de ses bras était sorti du soupirail. Sa main tenait un objet que la jeune fille ne put distinguer. Longtemps il essaya de se faire jour à travers l'ouverture trop petite pour le laisser passer. Enfin, au moment où il faisait un dernier effort pour s'échapper, il tourna brusquement la tête et fixa d'un air inquiet ses regards vers un petit buisson voisin. Il parut alors hésiter; puis lâchant l'objet qu'il tenait, il s'appuya avec sa main contre le sol et s'efforça de reculer; mais ses épaules, resserrées de chaque côté par le mur, le tinrent cloué dans l'ouverture. Alors son inquiétude sembla augmenter et il jeta un nouveau coup d'oeil vers le buisson. Un léger froissement de feuilles se fit entendre, et de l'ombre du buisson sortit une petite tête qui se dirigeait lentement vers l'Indien. C'était la tête d'un serpent à sonnettes."

PARTIE I

SAVOIR ECOUTER

1. Dans le texte que vous venez d'entendre, quel sens a le mot "soupirail" ?

   Réponse: _____

   _____

2. Quand "le rayon illumina une face humaine", quelle supposition fit la jeune fille sur l'"ombre qui s'agitait" dans le soupirail ?

   Réponse: _____

   _____

3. Trouvez parmi les qualificatifs suivants ceux qui sont utilisés pour décrire le visage de l'Indien à savoir son teint, ses traits et ses yeux. Il y en a au moins trois.

barbare (s)	basané (s)	cruel (s)
cuivré (s)	dur (s)	fauve (s)
féroce (s)	méchant (s)	sombre (s)
sauvage (s)		

   Réponse: 1. _____

   2. _____

   3. _____

4. Quel effet veut produire l'auteur par la répétition de c'était dans "C'était... c'était... le Potomatomis..." ?

   Réponse: _____

   _____

TOURNEZ LA PAGE

5. Quelles ont été les deux réactions de la jeune fille quand elle a reconnu l'Indien ?

Réponse: 1. _____

2. _____

6. Quel sentiment assaillit tout-à-coup l'Indien ?

Réponse: _____

7. Dans l'action qui se déroule, quel rôle chacun des trois personnages se prépare-t-il à jouer ?
Indiquez dans la parenthèse la lettre correspondant au rôle de chacun.

Réponse:	Indien	( )	Observer	(A)
	Jeune fille	( )	Attaquer	(B)
	Serpent à sonnettes	( )	Se défendre	(C)

N.B. Si vous avez terminé avant la fin du temps alloué pour cette partie, révisez vos réponses.

NE TOURNEZ PAS LA PAGE AVANT

QU'ON VOUS DISE DE LE FAIRE.

PARTIE II

SAVOIR LIRE

Immobile, les yeux dilatés, l'Indien observait les moindres mouvements du reptile qui s'avançait tout doucement et avec précaution, comme s'il eût eu la conscience de la force et de l'adresse de son redoutable adversaire. Quand il fut à quelques pas de l'Indien, il s'arrêta et, la gueule béante, il s'élança vers son visage. Mais, avant qu'il l'eût touché, l'Indien, de sa main restée libre, lui donna un violent soufflet et l'envoya retomber à plusieurs pas de lui. Aussitôt après, il tenta un nouvel effort pour se dégager; mais ce fut en vain. Le reptile furieux s'avança une seconde fois et recommença l'attaque; mais cette fois avec plus de précaution encore. Après s'être approché plus près qu'auparavant de son ennemi, il s'élança avec une nouvelle fureur; mais sans plus de succès, car la main de l'Indien l'envoya rebondir encore plus loin qu'auparavant.

Le Potowatomis fit alors un effort suprême pour se délivrer, mais ce fut encore inutilement: il resta cloué dans l'ouverture du soupirail. Prompt comme l'éclair, le reptile, l'écume aux lèvres, le regard en feu, la gueule gonflée par la rage, et sortant une langue bifurquée et sanglante, revint de nouveau en rampant vers sa proie. Les écailles de sa peau, que la rage faisait étinceler des plus vives couleurs, miroitaient sous les rayons argentés de la lune, et le léger bruit des anneaux de sa queue, semblable au bruit du parchemin froissé, troublait seul le silence de la nature.

Le serpent s'avança si près de l'Indien que celui-ci aurait pu presque le saisir.

TOURNEZ LA PAGE

4.

1. Donnez au texte que vous venez de lire un titre qui tient compte de l'idée principale.

   Réponse: _____

   _____

2. Résumez en une phrase: a) le premier paragraphe
   b) le deuxième paragraphe

   Réponse: a) _____

   _____

   b) _____

   _____

3. Retrouvez dans le texte quatre expressions qui indiquent une progression dans l'action qui se déroule.

   Réponse: 1) _____

   2) _____

   3) _____

   4) _____

4. Dans le texte que vous avez sous les yeux, quel est l'acteur principal et dites pourquoi ?

   Réponse: _____

   _____

5. Trouvez trois actions faites par l'Indien.

   Réponse: 1) _____

   2) _____

   3) _____

TOURNEZ LA PAGE

6. Quel effet veut produire l'auteur par la description détaillée du serpent à sonnettes, dans le 2ième paragraphe ?

Réponse: _____

_____

7. Donnez l'expression du texte qui permet de dire que ce serpent est un serpent à sonnettes.

Réponse: _____

N.B. Si vous avez terminé avant la fin du temps alloué pour cette partie, **révisez** vos réponses.

NE TOURNEZ PAS LA PAGE AVANT
QU'ON VOUS DISE DE LE FAIRE.

PARTIE III 6.

SAVOIR ECRIRE

Ecrivez une conclusion à l'histoire dont vous venez d'écouter la première partie et de lire la seconde, comme vous le feriez si vous en étiez l'auteur. Nous vous demandons de veiller à l'orthographe, à la construction correcte de la phrase et à la qualité de votre composition.

N.B. Si vous avez terminé avant la fin du temps alloué pour cette partie, révisez-la.

ANNEXE C

Test B (Petite Misère)

Dans cette annexe, nous reproduisons, de façon intégrale, l'instrument de mesure tel que distribué aux étudiants, auquel nous ajoutons le texte utilisé en savoir écouter.

Université du Québec
Institut national de la recherche scientifique
INRS éducation
2383 chemin Sainte-Foy
Sainte-Foy, Québec
G1V 1T1
Téléphone: (418) 657-2593

NOM: _____

ECOLE: _____

QUESTIONNAIRE DE FRANCAIS

Ce questionnaire a été élaboré par l'équipe de recherche dans le but de recueillir des données sur vos connaissances de la langue française. Il comprend 3 parties, la première portant sur le savoir écouter, la deuxième sur le savoir lire et la troisième sur le savoir écrire. Les directives concernant la façon de répondre vous seront données au fur et à mesure. Vous aurez 15 minutes pour compléter chacune des 3 parties.

Pour assurer la validité des données de la recherche, nous vous demandons de vous conformer aux directives données au bas de chacune des pages du questionnaire. Nous rappelons que les réponses à ce questionnaire sont confidentielles: elles ne seront utilisées que par l'équipe de recherche et uniquement pour les fins de la recherche. Vos professeurs ne les verront pas.

NE TOURNEZ PAS LA PAGE AVANT
QU'ON VOUS DISE DE LE FAIRE.

Texte enregistré sur cassette pour le savoir écouter

"Petite Misère, extrait de Rue Deschambault de Gabrielle Roy, 1959.

Mon père, parce que j'étais frêle de santé, ou que lui-même, alors âgé et malade, avait trop de pitié pour la vie, mon père, peu après que je vins au monde, me baptisa: Petite Misère. Même quand il me donnait le nom avec douceur, en caressant mes cheveux, j'en étais irritée et malheureuse, comme d'une prédisposition à cause de lui à souffrir. Je me redressais et intérieurement me disais: "Ah non! Je ne suis pas misère. Jamais je ne serai comme toi!"

Mais, un jour, il me jeta le mot détestable avec colère. Je ne sais même plus ce qui avait pu mériter pareil éclat: bien peu de chose sans doute; mon père traversait de longues périodes d'humeur sombre où il était sans patience et comme accablé de regrets; peut-être aussi de responsabilités trop lourdes. Alors, parfois, un éclat de rire le rejoignant, l'atteignant en plein dans ses pensées moroses, provoquait chez lui un accès de détresse. J'ai compris plus tard que craignant sans cesse pour nous le moindre et le pire des malheurs, il aurait voulu tôt nous mettre en garde contre une trop grande aspiration au bonheur.

Son visage agité, ce jour-là, m'avait paru terrifiant. Il me menaçait de sa main levée; mais, incapable de se décider à me frapper, il me jeta comme un reproche éternel:
- Ah! pourquoi ai-je eu des enfants, moi!

Les parents peuvent croire que de telles paroles, bien au-delà de l'entendement des enfants, ne leur font pas de mal; mais parce qu'elles ne sont qu'à moitié intelligibles pour eux, les enfants les creusent et s'en font un tourment.

Je m'enfuis, je courus à mon grenier où, face par terre, je grattai le plancher rugueux de mes ongles, je cherchai à y entrer pour mourir. Le visage collé au plancher, j'ai essayé de m'empêcher de respirer. Je croyais que l'on peut à son gré s'arrêter de respirer et, ainsi, quitter le mal, quand on le veut, parce que c'est le mal...

Les heures passèrent, et je me retournai sur le dos, ma position étant vraiment trop incommode.

Un instant, mon attention fut toute captivée par la vue d'une araignée qui descendait vers moi d'une poutre du plafond, au bout de son chemin de soie... et j'en oubliai de pleurer."

PARTIE I 1.

SAVOIR ECOUTER

1. Quelle impression a-t-on du père à la suite de la description qu'en fait l'auteur ?

   Réponse: _____

   _____

2. Comment Petite Misère réagissait-elle au nom que son père lui avait donné ?

   Réponse: _____

   _____

3. Comment Petite Misère, une fois plus âgée, s'est-elle expliqué l'attitude de son père à l'égard de ses enfants ?

   Réponse: _____

   _____

4. Quel effet a produit chez Petite Misère la phrase de son père: "Ah! pourquoi ai-je eu des enfants, moi!"

   Réponse: _____

   _____

TOURNEZ LA PAGE

5. Dans le texte, quel sens a le mot intelligible ?

Réponse: _____

_____

6. Retrouvez trois gestes par lesquels Petite Misère exprime sa douleur.

Réponse: 1. _____

2. _____

3. _____

7. Quelle fut la réaction de Petite Misère à la vue de l'araignée ?

Réponse: _____

_____

N.B. Si vous avez terminé avant la fin du temps alloué pour cette partie, révisez vos réponses.

NE TOURNEZ PAS LA PAGE AVANT
QU'ON VOUS DISE DE LE FAIRE.

PARTIE II

SAVOIR LIRE

Comme j'allais me remettre à pleurer, j'entendis des pas résonner le long du corridor, à l'étage, sous mon grenier. Puis la porte au bas de l'escalier s'ouvrit: une voix, celle de ma mère, annonça:

- La table est mise, le souper est prêt. Assez bouder. Viens manger.

J'avais faim malgré tout, et cela même, la honte en plein chagrin d'être tentée par la nourriture, me fit nier la chose et affirmer que je ne pouvais mangerr, que jamais plus je ne pourrais manger.

Au bas de l'escalier, ma mère dit:

- Eh bien, boude, si tu veux bouder... mais après, tu ne trouveras plus rien à manger.

Et elle s'en alla d'un pas leste, encore jeune.

Mon frère ensuite vint au bas de l'escalier me crier qu'il s'en allait pêcher dans la petite rivière... et est-ce que oui ou non je voulais l'accompagner ?...

J'eus bien de la peine à résister, mais encore une fois l'idée de la joie possible dans une vie corrompue par le chagrin me fit repousser mon frère, crier que je voulais être seule.

Lui aussi s'en alla d'un pas rapide...

Alors il y eut un silence.

Plus tard, j'entendis encore aux étages certains bruits qui me renseignaient sur les allées et venues dans la maison. Des portes claquèrent. Sur la galerie puis sur notre petit trottoir de ciment j'entendis le bruit des pas de ma mère dans ses souliers neufs. C'est vrai, elle devait ce soir aller jouer aux cartes chez des amis...

La nuit me parut monter vers moi des étages obscurs. La grande maison était à présent tout à fait silencieuse... peut-être vide... Et mon chagrin fut intolérable, de tous abandonné sauf de moi, sauf de ma seule attention bien trop jeune, bien trop faible pour le comprendre; et sans plus en connaître la cause, je pleurai davantage le chagrin lui-même qui n'est peut-être qu'un enfant seul.

Alors, mon oreille proche du plancher entendit le pas traînant, le pas accablé de mon père.

TOURNEZ LA PAGE

4.

1. Identifiez dans l'ordre cinq étapes du texte.

   Réponse: 1) _____

   2) _____

   3) _____

   4) _____

   5) _____

2. Quel est l'idée principale du texte ?

   Réponse: _____

   _____

3. Quel est le moment le plus dramatique du texte et dites pourquoi ?

   Réponse: _____

   _____

4. Dans le texte que vous venez de lire, où se situe réellement le drame ?

   Réponse: _____

   _____

5. Quels sont les trois mots les plus importants qui contribuent à créer l'effet voulu par l'auteur ?

   Réponse: 1) _____

   2) _____

   3) _____

TOURNEZ LA PAGE

5.

6. Donnez une expression équivalente aux mots soulignés dans la phrase suivante: "Et elle s'en alla d'un pas leste, encore jeune."

Réponse: _____

7. Résumez en une phrase: a) le paragraphe qui commence par "Plus tard"
b) le paragraphe qui commence par "La nuit..."

Réponse: a) _____

_____

b) _____

_____

N.B. Si vous avez terminé avant la fin du temps alloué pour cette partie, révisez vos réponses.

NE TOURNEZ PAS LA PAGE AVANT
QU'ON VOUS DISE DE LE FAIRE.

PARTIE III 6.

SAVOIR ECRIRE

Ecrivez une conclusion à l'histoire dont vous venez d'écouter la première partie et de lire la seconde, comme vous le feriez si vous en étiez l'auteur. Nous vous demandons de veiller à l'orthographe, à la construction correcte de la phrase et à la qualité de votre composition.

N.B. Si vous avez terminé avant la fin du temps alloué pour cette partie, révisez-la.

Chapitre 12*

LES RESULTATS AUX TESTS D'APPRENTISSAGE

Dans ce chapitre, il sera d'abord question de l'administration proprement dite des tests. Nous ferons ensuite une brève critique des instruments utilisés puis nous rappellerons l'analyse effectuée dans le but de juger de l'équivalence empirique des deux tests. Nous terminerons en présentant les résultats obtenus au savoir écrire d'abord, puis aux savoirs écouter et lire.

L'administration des tests

L'administration du pré-test était fixée en octobre et celle du post-test en avril. Ces délais ont tous été respectés sauf dans un cas, celui de la classe 0, où le post-test n'a pu être administré que le 10 mai 1976. Dans tous les autres cas, le pré-test a été administré entre le 15 et le 24 octobre 1974 et le post-test entre le 15 et le 25 avril 1975, pour les classes de secondaire III et IV; pour les classes de secondaire I et II, l'administration du pré-test s'est tenue entre le 15 et le 28 octobre 1975 et celle du post-test entre le 12 et le 29 avril 1976.

Le temps fixé pour l'administration de chacun des sous-tests était de 15 minutes, soit un minimum de 45 minutes pour l'administration totale du test, sans compter la préparation des étudiants et la présentation de l'instrument.

Etant donné que notre intention n'était pas de prolonger la période de cours mise à notre disposition à cet effet - prolongation qui, par ailleurs, aurait été impossible compte tenu de l'horaire serré en vigueur dans la plupart des écoles -, le temps prévu pour l'administration du test s'est souvent avéré insuffisant. Nous avons dû en effet composer avec des périodes de cours qui, dans plusieurs cas, ne duraient que 45 minutes alors que dans d'autres cas, nous pouvions disposer de près de 54 minutes.

---

* Rédaction: Jocelyne Roberge-Brassard et Gilles Dussault

En ce qui concerne les savoirs écouter et lire, cependant, les 15 minutes ont été respectés dans tous les cas sauf un, la classe K, où l'administration du savoir lire, au pré-test, n'a pu durer plus que 10 minutes. C'est au détriment du savoir écrire qu'a surtout joué ce manque de temps. Le tableau 70 présente une approximation du temps réel utilisé pour l'administration du savoir écrire. Soulignons cependant que si, dans la plupart des cas, c'est le bruit du timbre qui, indicateur de fin de période, donnait le signal d'un départ massif des étudiants, dans d'autres cas, c'est l'initiative prise par un étudiant de rapporter sa copie qui était suivie par les autres, comme cela s'est produit dans la classe H, pré-test et post-test, et dans les classes E et F au post-test.

niveau	classe	savoir écrire	
		pré-test	post-test
secondaire IV	E	7½-12 min.	5½-9½ min.
	F	15 min.	4½-6½ min.
	G	12 min.	10½-13 min.
	H	10- 12 min.	13½ min.
secondaire III	I	15 min.	15 min.
	J	15 min.	8-9 min.
	K	10 min.	10 min.
secondaire II	L	4-5½ min.	4½-5½ min.
	M	15 min.	15 min.
	N	15 min.	15 min.
secondaire I	O	5 min.	8½ min.
	P	10½ min.	9-12 min.
	Q	13½ min.	13½ min.

TABLEAU 70: Temps réel approximatif utilisé pour l'administration du savoir écrire.

Retour critique sur les instruments de mesure

Ayant procédé à l'administration des tests sans une expérimentation préalable, des difficultés n'ont pas manqué d'apparaître en cours d'administration. C'est pourquoi nous nous devons de faire une première critique de nos instruments.

En ce qui concerne le savoir écouter, deux points sont à préciser. Le premier concerne le temps de passation, trop court pour les tâches prévues. Si l'on compte environ cinq (5) minutes pour l'audition du texte - enregistrement réalisé par deux membres de l'équipe de recherche, de sorte que le texte écouté dure le même temps, à quelques secondes près, pour chacun des deux tests -, autant pour la deuxième audition et approximativement 2 minutes pour la lecture des questions, il ne reste que 3 minutes environ pour répondre, soit moins de 30 secondes par question. Dès les premières sessions d'administration du test, nous avons dû procéder à une clarification de la directive, quelque peu ambiguë pour les étudiants qui croyaient, en effet, pouvoir disposer de 15 minutes pour répondre. Le deuxième point a trait au respect de la procédure par les étudiants. Etant donné la latitude qui leur était laissée pour l'interprétation de la directive, il s'est avéré impossible de contrôler le moment où chacun jugeait bon de commencer à répondre: certains commençaient à le faire dès la fin de la première audition du texte, d'autres au moment de la seconde audition, etc.

En ce qui concerne le savoir lire, le seul point qu'il faut préciser a trait au respect de la directive par les étudiants qui, dans certains groupes, avaient tendance à revenir au savoir écouter ou à aller au savoir écrire après avoir terminé le savoir lire. Nous avons dû, là aussi, clarifier la directive. (Nous avons inclus ces clarifications aux directives reproduites au tableau 64 du chapitre précédent.)

En ce qui a trait au savoir écrire, le seul point à mentionner concerne la difficulté qu'ont eue certains étudiants à comprendre la signification de la directive. Cela explique la production de résumés, d'analyses de texte, de morales que les étudiants ont soumis en guise de"conclusion". La directive aurait dû se lire "terminez l'histoire" au lieu de "écrivez une conclusion".

Une dernière remarque concerne le temps global accordé pour la passation du test. Il aurait été préférable, étant donné le peu de temps disponible, de construire un test susceptible d'être administré en 30 minutes. En plus de sortir de l'ordinaire, pour les étudiants - à qui il fallait plus de temps pour s'y préparer (tant physiquement que psychologiquement) que lors d'une période habituelle de cours -, cette situation de "testing" exerçait une pression sur l'administrateur qui avait tendance à accélérer les procédures et à se soucier davantage du test que des étudiants. A cet effet, mentionnons la réaction des étudiants de la classe H concernant l'étude d'un film, qu'ils venaient à peine d'achever, portant sur la comparaison de deux types d'enseignement dont l'un ("produisez") leur était rappelé par la situation de testing.

L'analyse de l'équivalence empirique des deux tests

Lors de la construction des deux tests A et B, dont les étapes ont été décrites au chapitre précédent, les membres de l'équipe de recherche et les consultants ont mis un soin très particulier à établir l'équivalence des questions. Au terme de l'opération, chercheurs et consultants se montraient unanimes à croire en l'équivalence des deux tests. Toutefois, les données empiriques devaient par la suite contredire ce jugement unanime.

Après une première session d'administration du pré-test (octobre 1974), nous avons en effet procédé à une analyse de l'équivalence empirique des deux tests (1) au moyen des rapports T et F. Cette étude nous a conduits à un constat de non-équivalence de nos tests au niveau des savoirs écouter et lire où les résultats obtenus démontraient une meilleure réussite au test A qu'au test B. Dans le cas du savoir écrire cependant, nous pouvions supposer être en présence de sous-tests équivalents, la mesure de ce savoir n'étant à peu près pas tributaire de la difficulté du test (texte et forme des questions).

Le problème, que nous avons soumis à plusieurs spécialistes des questions statistiques en éducation, s'est alors posé comme suit:

---

(1) Pour le détail de cette analyse, voir le document C-30 de l'INRS-Education.

compte tenu du but poursuivi par l'utilisation de ces tests (mesurer les gains d'apprentissage d'une année scolaire) et compte tenu de la procédure d'administration adoptée (utilisation de deux tests non-équivalents autant comme pré-test que comme post-test), existerait-il des procédés statistiques applicables à nos tests de façon à les rendre équivalents?

Plusieurs solutions ont été envisagées ou nous ont été proposées: addition d'un nombre constant aux résultats obtenus par les étudiants au test B, recours au "pseudo split-plot design", analyse de covariance, analyse de variance. Ces divers traitements ayant été jugés invalides, le mathématicien Richard Bertrand, professeur à l'INRS-Education, nous remettait, en mai 1977, cet avis qui devait clore le débat:

> "Après consultation avec le porfesseur Robert Côté, statisticien de l'Université Laval, on en est venu à la conclusion suivante:
>
> Comme les deux tests "Potowatomis" et "Petite Misère" ne sont pas jugés équivalents*, on ne peut pas, avec les données que l'on a en mains, dissocier les deux effets suivants: les gains d'apprentissage et les différences significatives* de difficulté des deux sous-tests en savoir écouter et savoir lire. Ces deux effets sont confondus au sens de Quinn-Mc Nemar "Psychological Statistics" (p.377). Ce qui ne nous permet pas de mesurer les gains d'apprentissage pour ces deux savoirs. C'est pourquoi il vous faudrait vous limiter dans ces deux cas à une analyse strictement descriptive."
>
> ---
>
> *voir J. Roberge-Brassard et M. Leclerc, "Le programme-cadre et la mesure des apprentissages: problèmes méthodologiques et tentative de solution." INRS-Education, Document C-30, (ACFAS, Mai 1975).

Dans les pages qui suivent, nous procéderons d'abord à une analyse comparative des résultats obtenus au savoir écrire. Nous poursuivrons en présentant une analyse strictement descriptive des résultats obtenus aux savoirs écouter et lire puisque, dans ce dernier cas, il s'est avéré impossible d'évaluer les gains d'apprentissage.

LE SAVOIR ECRIRE: RESULTATS

Les résultats retenus pour l'analyse du savoir écrire sont ceux des étudiants qui se sont présentés aux deux administrations, pré-test et post-test. Nous avons pu conserver tous les résultats que dans le cas de la classe P; dans tous les autres cas, nous avons dû rejeter au moins une copie par classe. Le tableau 71 indique le nombre d'étudiants présents à chaque administration et le nombre de copies rejetées par classe en raison de l'absence de certains étudiants soit au pré-test, soit au post-test.

Niveau	Classe	Nombre d'étudiants			Nombre de copies rejetées
		pré-test	post-test	"pré" et "post"	
Sec. IV	E	33	22	21	13
	F	13	11	8	8
	G	33	31	30	4
	H	29	25	25	4
Sec. III	I	32	31	31	1
	J	34	35	34	1
	K	28	24	23	6
Sec. II	L	29	30	29	1
	M	20	21	15	11
	N	17	13	13	4
Sec. I	O	32	30	28	6
	P	35	35	35	0
	Q	32	33	32	1

TABLEAU 71: Nombre d'étudiants présents au pré-test et au post-test et nombre de copies rejetées en raison d'absences au pré-test ou au post-test.

Pour procéder à l'analyse du savoir écrire, nous nous servirons surtout du tableau 72 qui présente les moyennes et écarts-type pour chacune des classes de même que le degré de signification de la différence pré-test-post-test calculé au moyen du rapport t.

A prime abord, on remarque une augmentation de la moyenne dans toutes les classes à l'exception des classes F et N qui, par ailleurs, se sont avérées celles de l'étude qui comportaient le moins d'étudiants.

En ce qui concerne la classe F, cette diminution de la moyenne pourrait peut-être s'expliquer par la réduction du temps prévu au post-test (cf. tableau 70), par ailleurs décidée par les étudiants, ou encore par la réduction du nombre des résultats retenus dans cette classe, qui a eu l'effet d'accentuer la marge entre les deux moyennes en haussant celle du début de l'année de 2 points. En effet, les 13 étudiants qui ont subi le pré-test ont obtenu une moyenne de 11.32 (σ=4.7) et les 11 qui étaient présents au post-test ont obtenu une moyenne de 11.28 (σ=6.4).

Dans le cas de la classe N, si le temps n'a pas joué, ce sous-test ayant duré 15 minutes au début comme à la fin de l'année, l'équilibration du nombre d'étudiants pour l'étude des résultats a eu pour effet d'augmenter quelque peu la moyenne au pré-test, qui était de 4.19 (σ=2.82) pour les 17 étudiants.

Un regroupement des classe par niveau permet ensuite de constater une augmentation significative de la moyenne dans la moitié ou plus des classes de chaque niveau, à l'exception toutefois du secondaire II où la différence entre le pré-test et le post-test n'est significative au niveau de .05 dans aucun cas. Le degré de signification de la différence, pour les classes L et M, n'est en effet que de .10.

Si les étudiants de la classe L n'ont pu utiliser tout le temps prescrit pour faire valoir leurs habiletés en savoir écrire, par contre ils ont disposé d'à peu près le même temps lors des deux sessions (cf. tableau 70).

niveau	classe	Savoir Ecrire: résultats sur 20					
		pré-test		post-test		dl	t
		M	σ	M	σ		
sec. IV	E	11.58	3.60	12.39	4.54	20	.95
	F	13.37	2.61	11.38	5.69	7	1.11
	G	11.25	2.19	12.63	3.42	29	2.24**
	H	13.90	3.18	15.04	2.00	24	2.14**
sec. III	I	14.72	2.95	16.20	1.85	30	2.74***
	J	13.57	3.25	14.97	2.60	33	3.11****
	K	9.22	2.77	10.08	3.50	22	1.10
sec. II	L	7.80	3.51	8.73	3.54	28	1.38*
	M	6.81	4.86	8.53	3.78	14	1.58*
	N	4.63	3.01	3.75	3.87	12	1.34
sec. I	O	3.82	2.81	6.44	3.36	27	4.54*****
	P	12.22	3.80	13.11	3.82	34	1.44*
	Q	8.90	3.20	12.44	3.06	31	5.60*****

* $p < .10$
** $p < .025$
*** $p < .01$
**** $p < .005$
***** $p < .0005$

TABLEAU 72: M et σ du savoir écrire, pré-test et post-test, et degré de signification de la différence calculé au moyen du rapport t (one-tailed).

Dans le cas de la classe M, le rejet de 11 copies a eu pour effet de déplacer les deux moyennes, sans toutefois que l'écart entre les deux soit de beaucoup modifié: la moyenne, pour les 20 étudiants présents au pré-test était en effet de 6.05 (σ= 4.87) et celle obtenue par les 21 étudiants du post-test était de 7.93 (σ=4.24), soit une augmentation d'environ 0.7 point dans les deux cas.

Le secondaire I est celui où apparaît le plus haut niveau de signification de la différence. En effet, le rapport t, dans deux cas sur trois (O et Q), est significatif à .0005.

Dans le cas de la classe P, ni le temps utilisé pour ce sous-test ni le nombre d'étudiants présents à l'une et l'autre session n'est susceptible d'expliquer un degré de signification de la différence de .10, quoiqu'il faille prendre note du rendement supérieur des élèves de cette classe au début de l'année.

En secondaire III, un haut niveau de signification de la différence apparaît aussi dans deux cas sur trois, soit la classe J, où le rapport t est significatif à .005, et la classe I, où il est significatif à .01.

En ce qui concerne la classe K, le rejet de 6 copies n'a pas tellement modifié l'écart entre la moyenne au pré-test et celle au post-test puisque de 8.48 (σ= 3.16) qu'elle était pour les 28 étudiants présents au début de l'année, elle est passée à 9.66 (σ= 3.99) pour les 24 étudiants de la fin de l'année. La réduction du nombre d'étudiants n'a donc eu pour effet que de hausser chacune des moyennes d'environ 0.5 point.

En secondaire IV, deux classe manifestent une différence significative entre le pré-test et le post-test soit les classes G et H où le rapport t est significatif à .025.

En ce qui concerne la classe E, si la forte réduction du nombre d'étudiants (13 copies rejetées) n'a à peu près pas modifié l'ordre de grandeur des moyennes, qui sont demeurées presqu'identiques tant au début qu'à la fin de l'année, la réduction du temps utilisé au post-test, là encore décidée par les étudiants, a peut-être pu jouer contre eux: le post-test a en effet duré 7.5 minutes en moyenne alors qu'au pré-test, les étudiants avaient disposé de près de 10 minutes en moyenne (cf. tableau 70).

De ces données, il nous semble légitime de conclure que le fait, pour des adolescents et des adolescentes, d'être inscrits à l'école secondaire et d'y suivre des cours de français n'est pas improductif. Dans onze des treize classes observées, les résultats de fin d année sont supérieurs à ceux obtenus au début de l'année. Si cette amélioration du rendement n'est pas statistiquement significative dans deux cas sur onze, elle ne peut clairement pas être attribuée au hasard dans six cas sur neuf et assez difficilement l'être dans les trois derniers cas (classes L, M et P, où le niveau de signification est de .10).

Procédons maintenant aux comparaisons inter-niveaux en nous servant de la figure 27. Un premier coup d'oeil permet de constater une nette variation, d'une classe à l'autre, dans l'écart absolu entre les deux moyennes; cet écart varie en effet de .81 point, dans le cas de la classe E, à 3.54 points dans le cas de la classe Q. Pour 5 classes, l'écart est inférieur à 1 point, pour 4 classes il se situe entre 1 et 1.5 point, pour 2 classes il se situe entre 1.7 et 2 points et pour 2 classes il est supérieur à 2.5 points. Le tableau 73 indique cet écart pour chacune des classes.

O	Q	P	N	M	L	K	J	I	G	E	F	H
2.62	3.54	.89	-.88	1.72	.93	.86	1.4	1.48	1.38	.81	-1.99	1.14

TABLEAU 73: Ecart entre les deux moyennes au savoir écrire pour chaque classe.

Même si dans la presque totalité des classes la moyenne de la fin de l'année est supérieure à celle du début de l'année, il n'y a pas de résultat moyen typique par niveau: les résultats de plusieurs classes de niveaux différents sont en effet le plus souvent comparables. Prenons le secondaire I comme point de départ de ces comparaisons.

Dans la classe O, le résultat moyen du début de l'année est à peu près le même que celui de fin d'année de la classe N du secondaire II alors qu'à la fin de l'année, sa moyenne atteint presque

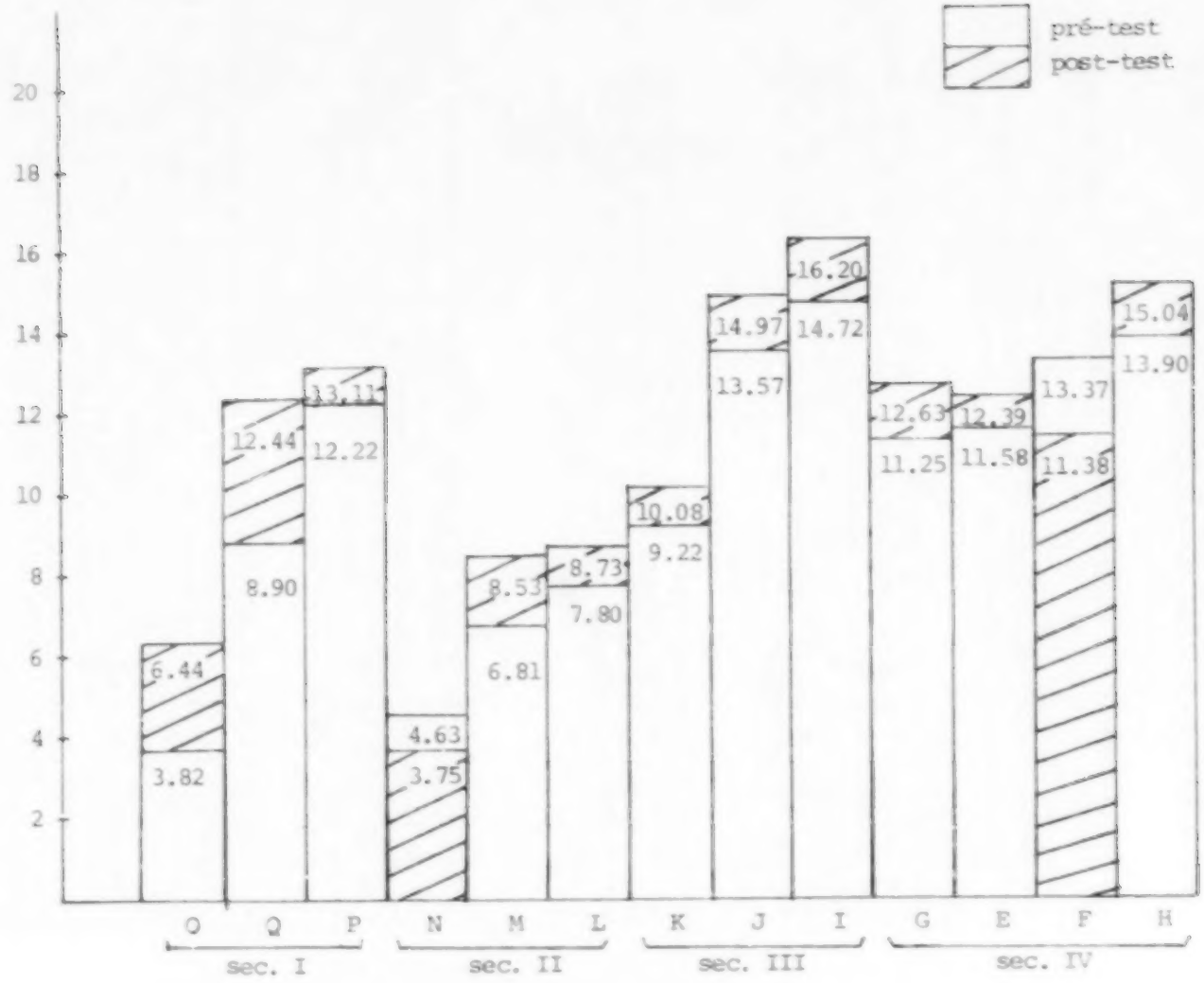


FIGURE 27: Moyennes au savoir écrire, pré-test et post-test, pour chacune des classes, disposées en ordre croissant par niveau.

celles du début de l'année des classes L et M du secondaire II tout en étant supérieure à celle du début de l'année de la classe N. La classe la plus faible du secondaire I se révèle donc, dans quatre cas sur six, de "niveau secondaire II".

Dans la classe Q, le résultat moyen du début de l'année se compare aisément à celui de fin d'année des classes L et M de même qu'à celui du début de l'année de la classe K du secondaire III. Dès à présent pouvons-nous constater la faiblesse de nos classes de secondaire II par rapport à celles du secondaire I.

Quant au résultat moyen de fin d'année de la classe Q, c'est celui qui rejoint le plus de résultats moyens de niveaux différents: il est comparable à celui de la classe P, en début d'année, il est comparable à ceux des classes G et E du secondaire IV, début et fin d'année, et il est supérieur à ceux de fin d'année de la classe K et de la classe F.

En joignant à ces moyennes le résultat moyen de fin d'année de la classe P, qui se compare à ceux du début de l'année des classes J et F, des secondaires III et IV respectivement, nous sommes à même de constater que dans la moitié des cas, les résultats du secondaire I rejoignent 75% des résultats du secondaire IV.

Les résultats qui restent sont ceux des classes de secondaire III et IV qui se sont révélés les plus forts. La moyenne de fin d'année de la classe J est comparable à celle de la classe I en début d'année, et à celle de la classe H, début et fin d'année, alors que celle de fin d'année de la classe I est supérieure à toutes les autres.

Si nous reprenons les données de la figure 27 pour regrouper les moyennes de fin d'année (post-test) de chaque niveau avec celles du début de l'année (pré-test) du niveau immédiatement supérieur, nous obtenons ce qui suit (voir figure 28). L'écart entre les classes extrêmes d'un même regroupement a tendance à diminuer à mesure que l'on s'approche de la fin du secondaire. En effet, de 8.4 points qu'il était au début du secondaire I, l'écart entre les extrêmes s'accentue jusqu'à 10.97 points à la fin du secondaire II - début du secondaire III pour atteindre, à la fin du secondaire IV, 3.66 points.

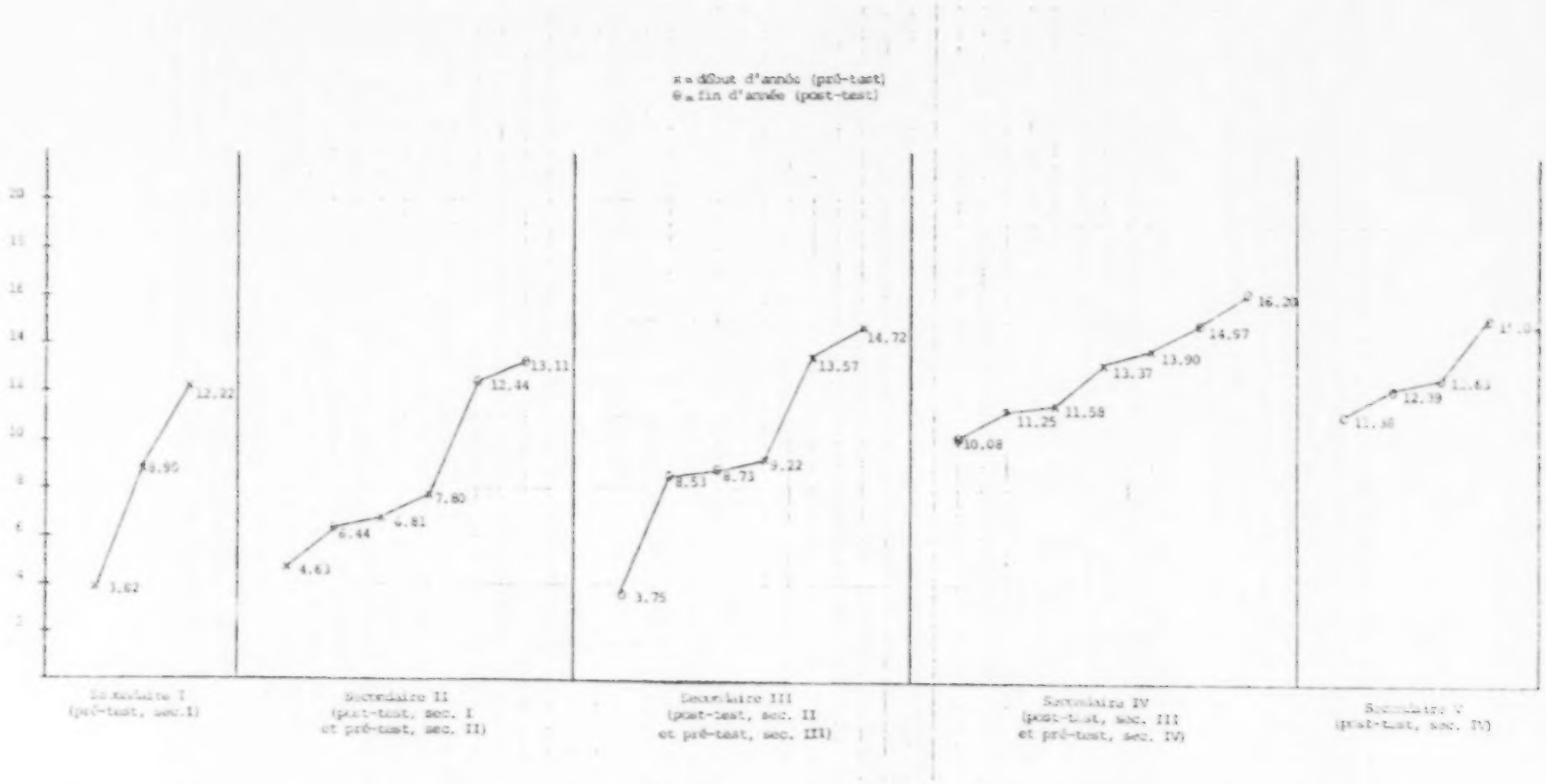


FIGURE 28: Regroupement des moyennes en savoir écrire.

Pour ce qui est du secondaire III, il semblerait qu'il constitue, ainsi que nous l'ont fait remarquer plusieurs enseignants, une année de transition dans le cheminement du secondaire. C'est à ce niveau, en effet, que l'on semble achever de récupérer les plus faibles de sorte qu'à partir de la fin du secondaire III, l'écart entre les résultats les plus faibles et les résultats les plus forts tend clairement à diminuer.

Soulignons enfin que pour ce qui est des plus forts, ils auraient tendance à demeurer relativement stables tout au long du secondaire et manifester ainsi une croissance beaucoup moins spectaculaire que dans le cas des plus faibles. L'écart entre les classes les plus fortes du début du secondaire I et de la fin du secondaire IV n'est en effet que de 1.82 point alors qu'entre les plus faibles des mêmes groupes, il atteint 7.56 points.

L'examen de la moyenne globale par niveau (voir tableau 74), obtenue par le regroupement des résultats moyens par classe présentés dans la figure 28, et en tenant compte du nombre d'étudiants dans chacune, nous permet cependant d'obtenir l'aperçu global suivant:

Niveau	M	N
sec. V	13.17	84
sec. IV	13.24	172
sec. III	10.76	145
sec. II	9.38	152
sec. I	8.63	95

TABLEAU 74: Résultat moyen par niveau en savoir écrire.

sauf pour ce qui est du secondaire V, le rendement des étudiants à chacun des niveaux du cours secondaire marque un progrès par rapport à celui des étudiants du niveau précédent. Moins rapide au début du secondaire (écart moyen de .75 point entre les secondaires I et II) cette croissance s'accentue durant le secondaire III (écart moyen de 2.5 points entre le début du secondaire III et le début du secondaire IV) pour se stabiliser par la suite. Ce qui, encore là, fait ressortir la troisième année du cours secondaire comme un moment critique.

Cette analyse du savoir "écrire" avait pour but de vérifier deux hypothèses que nous énoncions au point de départ à savoir que le rendement au post-test devrait être supérieur à celui du pré-test et que le rendement à chacun des niveaux du secondaire devrait être supérieur à celui du niveau précédent.

Si la première hypothèse ne se trouve pas confirmée de façon absolue, rappelons que le rendement au post-test s'est avéré supérieur à celui fourni au pré-test dans onze cas sur treize et que dans six cas sur onze, cette différence s'est avérée significative.

Par ailleurs, les étudiants semblent progresser, d'une façon générale, d'un niveau à l'autre du cours secondaire bien que cette croissance semble moins accusée pour les plus forts et moins rapide au début et à la fin du secondaire. Certaines classes de niveaux différents apparaissent de force comparable, de sorte qu'il est impossible de parler de rendement typique à chacun des niveaux; mais puisque dans quatre cas sur cinq le résultat moyen par niveau marque un progrès sur celui du niveau précédent, nous croyons être en mesure d'affirmer que globalement, notre seconde hypothèse tend à être confirmée.

LES SAVOIRS ECOUTER ET LIRE: RESULTATS

Etant donné que, pour ce qui est des savoirs écouter et lire, une discussion des différences pré-test-post-test ne s'avère pas valide, nous ne procéderons qu'à une analyse du niveau de performance des étudiants. Pour ce faire, nous regrouperons les résultats de fin d'année (post-test) de chacun des niveaux avec les résultats du début de l'année (pré-test) du niveau immédiatement supérieur. De plus, en raison de la non-équivalence des deux test, nous traiterons séparément des résultats au test A et des résultats au test B.

Résultats au test A

Voyons d'abord les résultats au test A en nous servant du tableau 75. Il est à noter que les moyennes pour chacun des niveaux ont été calculées en tenant compte du nombre d'étudiants par classe, tel que consigné au tableau 71.

niveau	classe	Test A (Potowatomis) : résultats sur 20							
		savoir écouter				savoir lire			
		M (classe)	σ	M (niveau)	rang	M (classe)	σ	M (niveau)	rang
Sec. V (post-test de sec. IV)	E	13.43	3.9	12.66	3	11.34	2.77	10.91	3
	G	12.11	3.88			10.61	2.46		
Sec. IV (pré-test de sec. IV et post-test de sec. III)	F	11.73	2.32	14.17	2	11.11	2.25	11.56	2
	H	14.34	3.22			11.95	2.01		
	J	14.94	3.45			11.40	2.57		
Sec. III (pré-test de sec. III et post-test de sec. II)	I	10.64	4.4	11.05	4	12.94	2.19	10.08	4
	K	10.96	4.32			7.54	2.17		
	L	12.27	3.52			10.57	3.1		
	N	9.46	4.89			7.35	3.61		
Sec. II (pré-test de sec. II et post-test de sec. I)	M	11.12	4.62	14.28	1	10.07	3.77	11.74	1
	P	16.09	3.17			12.69	2.52		
Sec. I (pré-test de sec. I)	O	7.98	4.44	9.18	5	6.05	3.11	7.50	5
	Q	10.37	3.96			8.94	3.82		

TABLEAU 75: Moyennes et écarts-type aux savoirs écouter et lire du test A et rangs correspondants.

Un premier coup d'oeil fait voir la constance avec laquelle le savoir écouter dépasse le savoir lire. En effet, sauf dans le cas de la classe I, où c'est le savoir lire qui est supérieur de 2 points, et dans celui de la classe F, où les deux savoirs sont à peu près de même force, dans toutes les classes le savoir écouter est supérieur d'au moins 1 point, écart qui s'accentue jusqu'à plus de 2 points dans six cas sur onze. La même remarque tient pour le résultat moyen par niveau: l'écart entre les deux savoirs est alors de 1.75, 2.61, .97, 2.54 et 1.68 points du secondaire V au secondaire I respectivement, toujours au profit du savoir écouter.

Il ne semble pas y avoir, en ce qui concerne le savoir écouter tel que mesuré par le test A, d'augmentation progressive du début à la fin du secondaire. En effet, bien que l'écart entre les moyennes du secondaire V et du secondaire I soit de 3.5 points, c'est le secondaire II qui obtient le meilleur résultat, suivi de près par le secondaire IV. On observe le même phénomène dans le cas du savoir lire tel que mesuré par le test A, tant pour ce qui est du rang des moyennes que de l'écart entre le début et la fin du secondaire.

D'après les résultats au test A, il semblerait qu'il y a net progrès en savoir écouter et en savoir lire durant le secondaire I et que le niveau de performance atteint à la fin de ce niveau demeure le même ou à peu près, par la suite, jusqu'à la fin du secondaire IV.

Résultats au test B

Les résultats au test B se révèlent beaucoup plus diversifiés que dans le cas du test A (cf. tableau 76). Si on exclut la classe Q, où les moyennes aux savoirs écouter et lire sont à peu près identiques, chacun des savoirs se manifeste le plus fort dans la moitié des cas (et chacun d'un peu plus de 1 point en moyenne), ce qui se répète aux deux niveaux comprenant quatre classes soit les secondaires II et IV. En secondaire V, le savoir écouter est plus fort dans les deux classes tandis qu'en secondaire III, c'est le savoir lire qui l'emporte de même qu'en secondaire I qui, par ailleurs, ne comprend qu'une seule classe. Les différences entre les moyennes de niveaux pour les savoir écouter et lire sont de -.02 et 0.15 pour les secondaires IV et II respectivement, et de 1.31, -1.39 et -1.24, dans l'ordre, pour les secondaires V, III et I.

niveau	classe	Test B (Petite Misère) : résultats sur 20							
		savoir écouter				savoir lire			
		M (classe)	σ	M (niveau)	rang	M (classe)	σ	M (niveau)	rang
Sec. V (post-test de sec. IV)	F	11.18	3.4	12.53	1	8.73	3.63	11.22	1
	H	13.12	2.96			12.32	2.17		
Sec. IV (pré-test de sec. IV et post-test de sec. III)	E	7.79	3.1	9.99	2	8.65	2.97	10.19	2
	G	10.53	3.08			9.11	2.81		
	I	11.39	3.75			12.97	2.23		
	K	10.46	3.53			9.35	3.78		
Sec. III (pré-test de sec. III et post-test de sec. II)	J	7.98	3.36	7.70	5	9.68	3.0	9.09	4
	M	7.24	4.08			8.14	4.18		
Sec. II (pré-test de sec. II et post-test de sec. I)	L	6.48	3.05	7.97	4	7.41	3.14	7.82	5
	N	4.71	3.35			3.41	2.6		
	O	8.37	3.39			7.37	3.42		
	Q	10.59	3.2			10.85	3.02		
Sec. I (pré-test de sec. I)	P	8.79	3.3	8.79	3	10.03	2.98	10.03	3

TABLEAU 76: Moyennes et écarts-type aux savoirs écouter et lire du test B et rangs correspondants.

Comme pour le test A, il ne semble pas qu'il y ait, en savoir écouter, d'augmentation progressive du début à la fin du secondaire, quoique les résultats des secondaires IV et V soient supérieurs à ceux des secondaires I, II et III.

Dans le cas du savoir lire, si l'on fait exception de la classe P qui représente à elle seule le secondaire I, le résultat moyen par niveau progresse du début à la fin du cours secondaire.

D'après les résultats au test B, et contrairement à ce que l'on a observé à propos du test A, il semblerait que la performance des étudiants en savoir écouter et en savoir lire tend à s'améliorer au fur et à mesure qu'ils progressent du début à la fin du cours secondaire.

LES TROIS SAVOIRS: CONCLUSION

Le savoir écouter et le savoir lire

Compte tenu de la non équivalence des tests A et B et surtout de l'hétérogénéité du groupe de classes qui ont été l'objet de notre étude clinique, il est impossible de tirer quelque conclusion générale que ce soit des données que nous venons d'examiner. Si nous considérons, toutefois, que le test B est nettement plus difficile que le test A et que, par conséquent, les résultats qu'il fournit discriminent mieux que ceux du test A, il paraîtrait légitime de présumer qu'il y a progrès plutôt que stagnation, en savoir écouter et en savoir lire, du début à la fin du secondaire, ce qui reviendrait à dire que la fréquentation de la classe de français, durant cinq ans, n'est peut-être pas vaine. La légitimité de cette présomption trouve un certain appui dans les figures 29 et 30.

Les lignes continues de ces deux figures tracent l'évolution des résultats moyens par niveau aux deux tests A et B, pour les savoirs lire et écouter.

Les lignes hachurées qui réunissent les résultats du sec. I à ceux du sec. V indiquent une progression, pour l'un et l'autre test, en savoir écouter. Les écarts à ligne pointillée pourraient

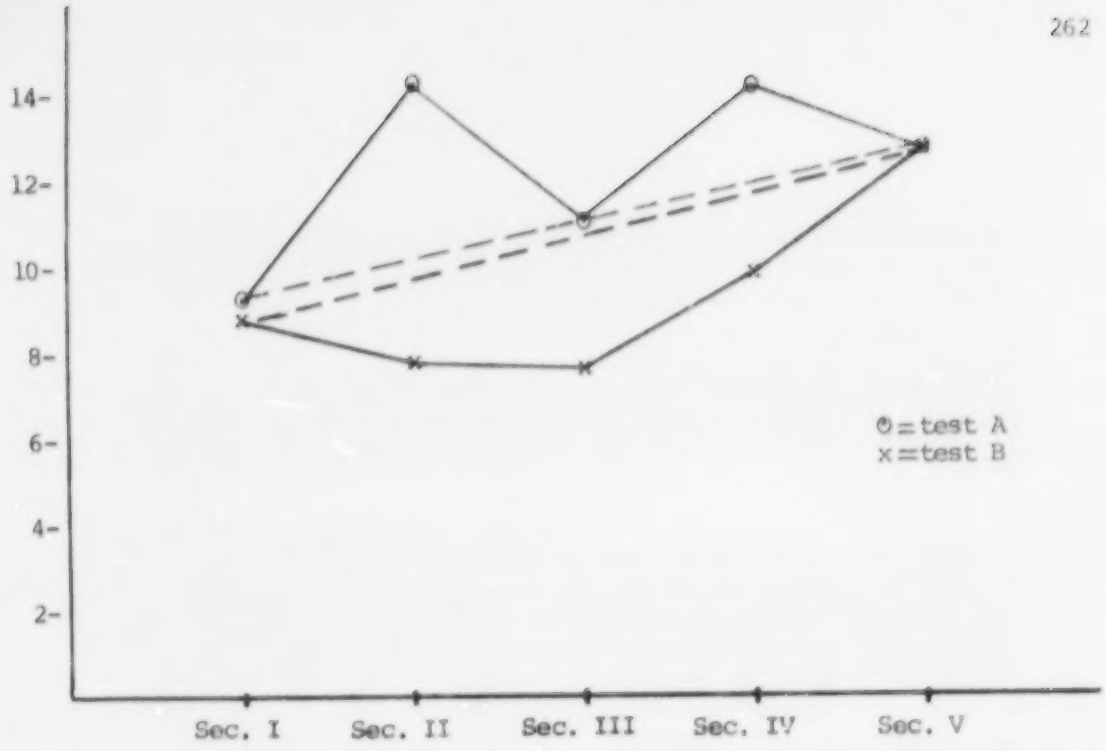


FIGURE 29: Moyennes du savoir écouter, tests A et B.

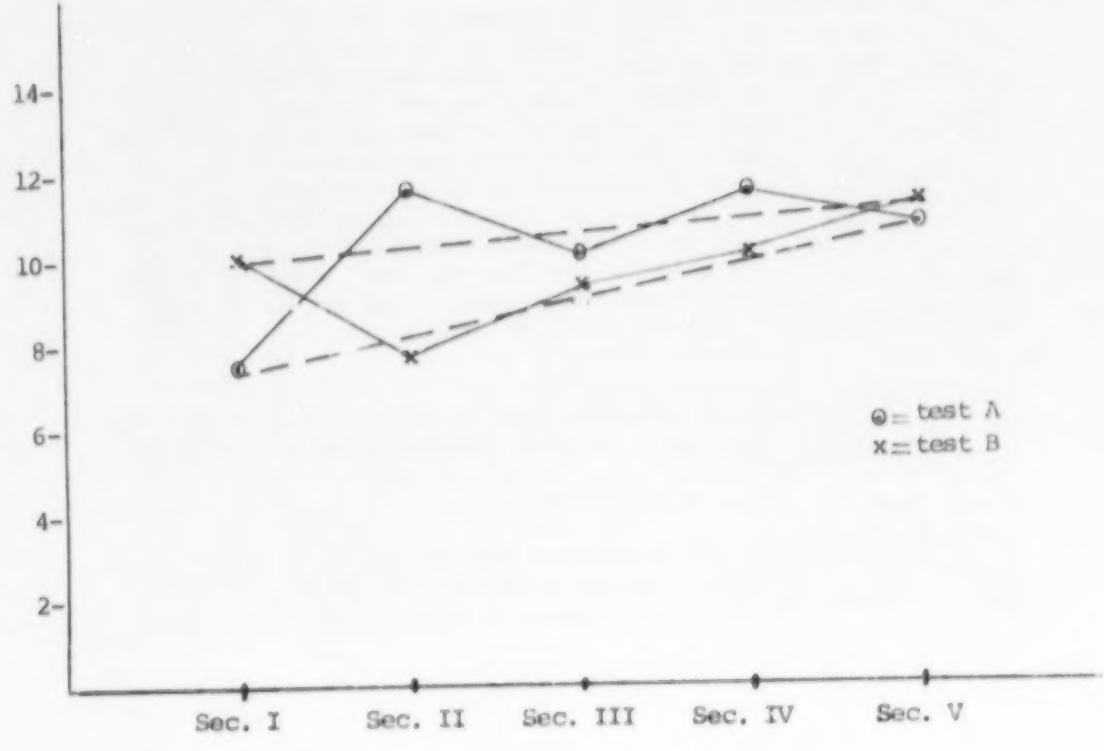


FIGURE 30: Moyennes du savoir lire, tests A et B.

s'expliquer en partie par la présence de classes enrichies et allégées dans le groupe des classes concernées.

Dans le cas du savoir lire, la ligne hachurée qui réunit le sec. I au sec.V, pour le test A, est assez nettement ascendante. Elle le serait aussi d'une façon assez nette pour le test B si ce n'était du résultat de la classe P qui, à elle seule, représente le secondaire I.

Les progrès en savoir écrire

Lorsque nous regroupons les données du savoir écrire de la même façon que nous l'avons fait pour les données relatives aux savoirs lire et écouter, nous observons une fois de plus que les résultats ont tendance à progresser du début à la fin du secondaire. Les données regroupées en savoir écrire, pour les tests A et B, sont reproduites au tableau 77. La figure 31 présente ces données sous une autre forme. On notera la direction de la ligne pointillée, clairement ascendante pour le test A et aussi clairement ascendante pour le test B lorsqu'on fait abstraction du secondaire I représenté par une seule classe.

Que le progrès qui se manifeste en savoir écrire soit suffisamment marqué et que le niveau de performance atteint à chacun des degrés du cours secondaire soit acceptable, nous ne pouvons nous prononcer là-dessus. Nous sommes portés, toutefois, à penser que le portrait que l'on a maintes fois tracé de la piètre qualité de la langue écrite des adolescents et des adolescentes du Québec n'est peut-être pas aussi noir qu'on le dit. Nous laissons ici le lecteur en juger. Et pour éclairer ce jugement, nous reproduisons en annexe A au présent chapitre, des textes composés par des élèves des cinq niveaux du cours secondaire à l'occasion des tests A et B. Nous jugeons opportun de reproduire non seulement des textes "affreux" mais aussi des textes "moyens" et des textes "supérieurs". C'est ainsi que nous avons choisi, pour chacun des cinq niveaux et pour chacun des deux tests, le texte qui a reçu la plus forte note, celui qui a reçu la plus faible et enfin, un texte qui a reçu une note moyenne. Il nous semble que la lecture de ces 30 textes rend très difficile toute généralisation dans les jugements portés sur la langue écrite des élèves du secondaire.

niveau	Savoir Ecrire: Résultats sur 20			
	Test A		Test B	
	M	rang	M	rang
Sec. V	12.56	2	13.89	1
Sec. IV	13.79	1	12.21	2.5
Sec. III	9.86	4	11.42	4
Sec. II	10.54	3	8.23	5
Sec. I	6.44	5	12.22	2.5

TABLEAU 77: Moyennes et rangs des niveaux en savoir écrire.

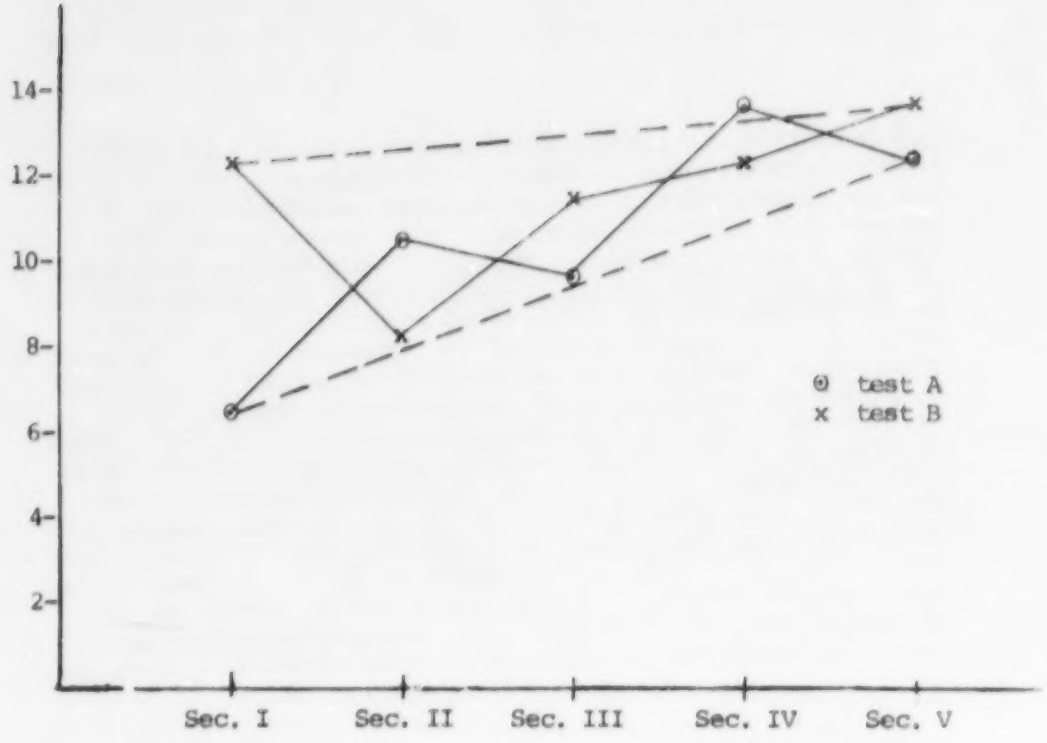


FIGURE 31: Moyennes du savoir écrire, tests A et B.

LES APPRENTISSAGES: CONCLUSION

Comparaison de la performance dans les trois savoirs

Les trois sous-tests ayant été corrigés sur 20 points, les données des tableaux 75, 76 et 77 permettent d'examiner dans lequel des savoirs, à chaque niveau, les étudiants font montre d'une meilleure performance et dans lequel aussi leur performance est la moins forte. Le tableau 78 fournit ces données.

niveau	TEST A			TEST B		
	écouter	lire	écrire	écouter	lire	écrire
sec. V	1	3	2	2	3	1
sec. IV	1	3	2	3	2	1
sec. III	1	2	3	3	2	1
sec. II	1	2	3	2	3	1
sec. I	1	2	3	3	2	1

TABLEAU 78: Rang de la performance dans chacun des trois savoirs, aux cinq niveaux du cours secondaire.

En ce qui concerne le test A, la performance en savoir écouter est la meilleure tandis que les performances en savoir lire et en savoir écrire se partagent les deuxième et troisième rang, le savoir lire dépassant légèrement le savoir écrire durant les premières années du secondaire. Dans le cas du test B, le savoir écrire domine, suivi par le savoir lire et le savoir écouter.

Les gains d'apprentissage

Notre étude des apprentissages a été réalisée dans une perspective essentiellement clinique et descriptive et n'a pas porté sur un groupe de classes qu'on peut dire représentatif de toutes les classes secondaires de la région métropolitaine de Québec,

et encore moins du Québec dans son ensemble. Les conclusions qu'on peut en tirer ne sont donc aucunement généralisables.

Toutefois les gains d'apprentissage en savoir écrire et l'amélioration de la performance en savoir écouter, savoir lire et savoir écrire que nous avons cru déceler à partir de nos données, du début à la fin du cours secondaire, invitent à porter un jugement à tout le moins nuancé, sinon favorable, sur la qualité de l'enseignement du français, langue maternelle, au niveau secondaire.

ANNEXE A

TEXTES D'ETUDIANTS

SAVOIR ECRIRE: Tests A et B

Dans cette annexe, nous reproduisons trente (30) textes composés par des étudiants des cinq niveaux du secondaire, en réponse à la consigne du savoir écrire des deux tests. Chacun des textes est reproduit intégralement, tel qu'orthographié, ponctué et mis en page par l'étudiant.

TEST A: résultats faibles

Sec. I (.75/20)

L'Indien observe tout les mouvements
du reptille. le serpent a sonnet

Sec. II (.75/20)

Indien était en trein observer les moindres
mouvements du reptile

Sec. III (0/20)

c'étais un bon texte

Sec. IV (8.02)

J'ai remarqué que dans ce texte on parle plutôt du serpent à sonette quoique l'indien y tient aussi une grande.
L histoire de ce texte est belle et très détaillé surtout du coté du reptile.

Sec. V (5.45/20)

Histoire
L'indien a essayer
par tout les moyen, de tuer le serpent
à cul plein de sonnettes, la fille à été
chanceuse qu'il ya un serpent à sonnette, sinon
le potowatomis l'aurait tuer.

TEST A: résultats moyens

Sec. I (6.48/20)

L'histoire était très belle et aussi très
intéressante. J'ai bien aimer le texte,
et aussi les mots étaient bien prononcés.

Sec. II (10.58/20)

D'après ce que j'ai entendu et ce que j'ai lu, je dirais que cette histoire est très intéressante mais j'aimerais savoir la fin (?) de l'histoire.

Merci de votre attention!

P.S. excusez la répétition je ne pouvais faire autrement

Sec. III (9.8/20)

l'indien esayait de se dégager du soupirail mais ne fut pas capable alors le serpent sortit du buisson et assayat d'attaquer l'indien, mais celui ci se defendit. le reptile ataqua deux fois mais en vain il fut repousser. l'indien ne fut pas capable de se sortir du soupirail.

Sec. IV (13.75/20)

Cette histoire s'est passée en 1780 à Détroit, lorsque une tribu indienne a commis un crime. Bien entendu que pour les indiens, ce n'était pas un crime mais pour la famille de la jeune Canadienne c'est un crime et c'était horrible. Mais on peut voir dans ce texte que la curiosité pour vaincre bien des choses ainsi que la peur et peut aussi nous assurer bien des choses comme si notre impression de savoir qui c'est est bonne. Cette jeune fille comme le raconte Henri-Raymond Casgrain a vu se dérouler un fait qui arrive très rarement. Comme on peut dire celui qui tue sera tué et bien cette expression est un peu vrai n'est-ce pas?

Sec. V (12.65/20)

C'était une fille qui a aperçu dans le jardin un indien. Elle le regarda avec curiositée. Tout à coup on le voit qui repousse un serpent. il fait un effort pour sans dégager quand le serpent revient à l'attaque. Et de nouveau l'indien le repoussa. Et il tenta un autre fois un effort

TEST A: résultats forts

Sec. I (15.5/20)

Hélène qui observe la scène ne sait que faire. Le serpent va-t-il bientôt mordre l'indien? Oui. Car celui-ci à bout de force, tombe sur le sol. Par cette bonne occasion le reptile lui prend une morçure à la cheville et se sauve, heureux par son succès.
La canadienne, va vite cherchez son père, qui, pourra ensuite guérir l'indien et le voir pendue au bout d'une corde.

Sec. II (18.75/20)

À cet instant précis, l'indien, qui regardait le serpent avec attention, se dégagea brusquement, d'un coup d'épaule et fonça dans le buisson d'où le serpent était sorti. Voyant sa proie partir, le serpent tenta d'enrouler ses anneaux autou du pied de sa victime. La jeune Canadienne, qui, jusque là n'avait qu'observé la scène, poussa un cri strident en voyant le serpent foncer à son tour vers le buisson. Les autres villageois, en entendant le cri poussé par la Canadienne, sortirent brusquement portant leur mousquet déjà chargé. Un jeune homme à l'esprit vif, prit la jeune fille, paralysée de peur, par le bras et la poussa derrière lui. Ayant aperçu le serpent qui rempait toujours, et le visa.

Sec. III (19/20)

Le serpent attaqua, mais une fois encore, l'indien tint bon et repoussa le reptile à quelques pieds de lui. Il essaya de se dégager avec toute la force qu'il lui restait et soudain, il entendit le bois craquer légèrement. C'est a cet instant que le serpent décida d'en finir, mais l'indien remplit d'un nouveau courage le fit voler à une dizaine de pieds. Il fit un immense effort et se dégaga. Maintenant qu'il était libre rien ne pressait, il se remit comme il faut, fit quelques pas pour se dégourdir les jambes et s'enfonça dans le bois. Après quelques secondes il trébucha sur une racine et entendit une sonnette de serpent, il fit face, mais trop tard, le reptile avait réussi. Ainsi fut venger le soldat.

Sec. IV (18.75/20)

Mais l'indien ne fut pas assez rapide, le serpent eut le temps de l'empoigner par le cou, et ses dents eurent bientôt fait de le lui transpercer. Le sang coulait à flot, pendant que l'indien cherchait à s'en défaire. Plus le temps passait et plus l'indien s'affaiblissait, soudain il s'écroula. et resta coincé dans le soupirail. Son rival le dévora avec avidité jusqu'à ce qu'il n'en reste plus un piètre morceau

Sec. V (18.5/20)

Il se saisit du reptile, le lança dans les broussailles plus loin, il s'est tué en tombant. Alors la fille sortit de sa cachette s'approcha de l'indien se pencha, prit une roche dans sa main et voulût la la lançer au meurtrier de son ami. Il lui demandait pitié avec de yeux sanglants, elle hésita un moment elle le regarda longtemps ce fut le silence complet pendant quelques minutes. La lune avait des reflets rouges sang, les nuages fuiaient comme si la terre aussi s'arrêtait de tourner le vent faisait une brise légère. Soudain elle reposa sa pierre et repartit lancant l'indien seul,

TEST B: résultats faibles

Sec. I (5.25/20)

Si j'avais été à la place de l'auteur, j'aurais fait l'histoire moin dramatique, même si c'est voulu, parce qu'une histoire comme celle-ci ce n'est pas entrainant, alors j'aurais pris d'autres personnage et (décors), parce que de la manière que c'est raconté on pense que les personnages son dans un décor cinistre et cela donne pas un très bon effect.

Sec. II (.5/20)

C'était une belle histoire sentimentale et en conclusion je ne sai pas quoi dir

Sec. III (1.25/20)

la petite misère n'était pas chanceuse et il arrive des fois que ces histoires arrives aux Québec.

Sec. IV (4.55/20)

il boudait et sa mère lui demandait de venir manger, il voulait pas il avait mieux de jeuner, et un peu après, son frère lui demandait de pêcher avec lui, sa lui tenterais mais il résistait et il entendait la porte fermé.

Sec. V (7.15/20)

l'enfant avant attendu son père se couché, dessendit en bas pour aller voire si il reste quelque chose à manger, mais il resté riend à manger. L'enfant remonte en haut et se coucha sur le planché de bois et sendormi sur le planché.

TEST B: résultats moyens

Sec. I (12.5/20)

Finalement je m'endormis pensant que j'étais très malheureuse. Le lendemain maman vint me chercher elle n'était pas contente de moi. J'eus une surprise mon père s'approcha et me demanda si j'avais encore du chagrin, je ne savais pas, pour me consoler il me donna quinze. Toute heureuses j'oublia l'offense et lui pardonna. Après je l'aimas toujours car je compris qu'il était très bon sous sa couverture d'humeur sombre. Ma mère me pardonna.

Sec. II (8.25/20)

Le père est un homme que je trouve méchant et malade. Après avoir un la petite fille il l'appela petite misère et ce nom lui fesait honte elle ne l'aimait pas. Un jour son père dit pourquoi eige eux des enfants. Ceci la frappa et elle était triste elle ce disait est-ce une charge trop lourde pour lui. Un jour son père voulu la battre mais la poussa et elle tomba par terre. Elle courrut jusqu'au grenier et se jetta par terre, elle gratta le plancher et elle se colla la face au plancher pour tenter de s'étouffer. Un peu après sa mère l'appela

Sec. III (11.5/20)

C'est un père, qui un jour a une petite fille et dont il l'a bâtisé "Petite Misère". Plutard quand elle grandit il c'est querellé avec sa fille. Il lui dit "Je n'aurais jamais dûs avoir d'enfant". Alors Petite misère était très irritée et malheureuse. Elle alla dans le grenier pour essayer de s'étouffer dans la terre. Ensuite sa mère lui dit d'arrêté de bouder et dit de venir manger. Elle avait faim mais s'en allant d'un pas leste. Son frère lui demandit si elle voulait allé à la pêche avec lui, elle lui cria quelque chose et le silence se fit dans la maison. Le soir venu sa mère parti pour allé jouer aux cartes avec des amis. Petite misère entendi des bruits et était seule. Elle avait beaucoup de chagrin et elle pleura.

Sec. IV (12.25/20)

La venu au monde d'un jeune garçon
qui est devenu triste de voir l'attitude
de son père, il en était irrité, il essaya
pourtant d'oublier ses peines en pensant à
autre chose. Mais, il ne pouvait l'attitude
de son père ne changait pas avec le temps.
Il se réfugia dans une cave pour oublier,
tenter de chasser se chagrin. Mais il en
oublia les faits, en apercevant attentivement
une araignés.
Un jeune qui boudait pour essayer
d'oublier la tristesse, il était dans sa chambre,
et les autres essayer de le faire sortir de là.
Personne n'a réussi. Tout d'un coup il
se senti seul dans la maison, et
c'était l'arrivés de son père.

Sec. V (14/20)

Le père de Petite Misère passa tout droit et ne monta
pas au grenier, il la laissa se sentir toute seule
avec sa peine. Elle aurait voulu être compri-
se, consolé. Mais ils l'on tous abandonné facile-
ment sans savoir ce qu'elle pouvait avoir à
bouder ainsi.
Son père n'est pas un méchant homme
ni sa mère sûrement, mais ils ne comprenn-
nent pas grand-chose, ils ne la comprenn-
ne pas.
Petite Misère a fait la seule chose
qu'elle croyait pouvoir encore faire: se réfu-
gier dans son grenier, pleurer, restere seule
et dans sa naïveté d'enfant, tenter de s'en-
lever la vie.

TEST B: résultats forts

Sec. I (18.5/20)

Son père, d'un pas traînant, monta l'escalier. Plusieurs, il trébucha ou manqua une marche. Je l'entendis, toujours l'oreille sur le plancher et les yeux pleins de larmes je l'entendis ouvrir la porte qui nous séparait l'un de l'autre. Il vint vers moi, toujours de son pas traînant, et il me prit dans ses bras, et, d'une voix douce qui ne lui était pas familière, il me dit: "Petite Misère, j'espère que tu voudras me pardonner ma saute d'humeur, mais tu sais, je commence à vieillir et je suis moins patient qu'avant. Je t'en prie, excuse moi et embrassons nous.
Petite Misère, très réconfortée, embrassa son père, et, main dans la main, ils descendirent à la cuisine pour manger les restes du dîner.

Sec. II (17.75/20)

Alors elle entendit, l'oreille collée au plancher du grenier son père pleurer. Elle se douta qu'il regrettait ses fautes, et, de ce pas, descendit l'escalier, accourant vers son père qui la prit et la serra dans ses bras. Il se trouvait trop seul sans sa "petite misère" et il lui pria de lui pardonner ses bévues. Bien sûr elle lui pardonna. Et alors ce problème était réglé pour toujours.

Sec. III (18.75/20)

Mon père est monté dans mon grenier et m'a dit: "fini ces idioties allez oublie notre dispute et rentre à la maison." Sans protester je le suivis et je me rendis compte que la phrase qu'il avait dite, n'avait aucun sens. En entrant dans la maison il m'a préparé au petit souper que je dégustai avec joie. Alors je dis à mon père: "Papa je ne forgerai plus d'histoires avec un rien. Merci pour tout ce que tu fais pour moi."

Sec. IV (19/20)

Il ouvrit la porte, monta quelques marches, puis me proposa, avec une voix visiblement rongée par le remords, de redescendre et de re-continuer à vivre. Inflexiblement, stoïquement, je résistai à cet assaut comme aux deux précédents. Il attendit quelques instants, puis, voyant se profiler sa défaite, il referma la porte et s'en alla, d'un pas lourd et vaincu. Cependant, au fur et à mesure que le temps s'écoulait, je compris que je ne pouvais vaincre mes impulsions. Il fallait donc tout au moins sauver la face dans la défaite, qui s'acheminait maintenant à grands pas. Je prétextai donc d'un ton morose et taciturne, lorsque je revis mon père, que j'avais diverses occupations qui méritaient ma pleine attention.

Sec. V (17.75/20)

Le père marchait en bas, d'un pas lent ne realisant pas le mal pour le moin horrible qu'il avait provoquer, Et elle se souvenait d'un détail, elle avait arrêter de pleurer et regarda la fenêtre. Cette fenêtre ne lui apparaissait plus de la même manière, elle était petite mais tout d'un coup, elle lui apparaissait comme une délivrance à son chagrin autrement dit, comme une planche de salut.
Elle s'approcha lentement de la fenêtre et l'ouvrit. Aussitot, une brise nocturne lui flattat le visage un petit visage triste ou les larmes coulait encore de ses petits yeux n'éyant connu que tristesse et misère. Elle voyait au loin sa mère marchant d'un pas léger chef quelques amis, tandis qu'elle entendait le pas, innocent, de son père. C'en était trop, elle se dit qu'elle ne pourrait plus vivre dans ce monde. Elle regarde encore le payase et son grenier si familier et d'un bond calme et réciéchit, sauta par la fenêtre. Elle était enfin delivré de son mal, elle était morte.

Université du Québec
Institut national de la recherche scientifique

2700, rue Einstein
Case postale 7500, Ste-Foy, Québec.
Téléphone: (418) 657-2580